



Università
Ca'Foscari
Venezia

**SCUOLA DI DOTTORATO IN SCIENZE DEL LINGUAGGIO,
DELLA COGNIZIONE, DELLA FORMAZIONE**

**DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE DEL LINGUAGGIO
L-LIN/02, 23° Ciclo**

(A.A. 2007-2008- A.A. 2010-2011)

**Dall'autonomia nell'apprendimento
delle lingue straniere
allo sviluppo della competenza plurilingue.**

Una ricerca nella scuola secondaria.

Dottorando
Marcella Menegale
matr. 955505

Direttore della Scuola di dottorato
Prof. Guglielmo Cinque

Direttore della tesi
Prof. ssa Carmel Mary
Coonan

Indice

INTRODUZIONE	3
---------------------	----------

PARTE 1: PRESUPPOSTI TEORICI ALLA RICERCA

<i>Capitolo 1: L'autonomia nell'apprendimento delle lingue straniere</i>	13
---	-----------

1.1 Letteratura e stato dell'arte	14
1.1.1 Qualche definizione di autonomia nell'apprendimento delle lingue straniere	16
1.1.1.1 Punti di controversia: autonomia, indipendenza e autoapprendimento	20
1.1.1.2 I principi condivisi: responsabilità, volontà e capacità	24
1.1.1.3 Alcuni modelli di sviluppo dell'autonomia	30
1.1.2 Qualche definizione di apprendente autonomo	41
1.1.3 Altri concetti e aspetti legati all'autonomia di apprendimento	47
1.1.3.1 Apprendimento autodiretto e apprendimento autoregolato <i>versus</i> autonomia di apprendimento	48
1.1.3.2 Consapevolezza, strategie e metacognizione	51
1.1.3.3 Obiettivi di apprendimento linguistico e obiettivi di autonomia di apprendimento	58
1.1.3.4 Misurare l'autonomia di apprendimento	62
1.1.4 La nostra definizione di autonomia e apprendente autonomo	68
1.2 Aspetti psicologici legati all'autonomia	72
1.2.1 Riflessione	74
1.2.2 Motivazione	77
1.2.3 Percezione di sé e dell'apprendimento linguistico	89
1.3 Il ruolo dell'insegnante	94
1.4 La competenza plurilingue: una questione di "ponti"	106
1.4.1 L'apprendimento linguistico dentro e fuori dall'aula	108
1.4.2 "Nuovi" contesti di apprendimento: Internet, chat, sms	112
1.4.3 L'ambiente linguistico	117
1.4.4 Trasferimento linguistico e approccio plurilingue	121

<i>Capitolo 2: La ricerca</i>	129
--------------------------------------	------------

2.1 Domande di ricerca e ipotesi	131
2.2 Partecipanti	134
2.3 Strumenti	135
2.4 Somministrazione	137

2.5 Analisi	139
2.5.1 Analisi del questionario studenti	143
2.5.2 Analisi del questionario docenti	144
2.5.3 Analisi rispetto alle domande di ricerca	146
2.5.3.1 Analisi rispetto alla domanda di ricerca n. 1	147
2.5.3.2 Analisi rispetto alla domanda di ricerca n. 2	158
2.5.3.3 Analisi rispetto alla domanda di ricerca n. 3	159
2.5.3.4 Analisi rispetto alla domanda di ricerca n. 4	161
2.5.4 Interpretazione dei risultati	165

PARTE 2: I RISULTATI

<u>Capitolo 3: L'autonomia nell'apprendimento delle lingue e gli studenti</u>	<u>171</u>
3.1 Il grado di autonomia nell'apprendimento delle LS	171
3.2 Considerazione del ruolo dell'insegnante	178
3.3 Fattori di attribuzione del proprio successo/fallimento	184
3.4 Livello di autoefficacia	191
3.5 Volontà di farsi carico del proprio apprendimento	197
3.6 Autoefficacia versus volontà di essere autonomi	205
3.7 Grado di autonomia degli studenti: percezione degli studenti versus percezione degli insegnanti	213
<u>Capitolo 4: Il legame tra autonomia e apprendimento delle LS in contesti extrascolastici</u>	<u>225</u>
4.1 L'uso della lingua straniera fuori dalla classe	228
4.2 Le attività in LS più frequenti tra gli studenti	235
4.3 La percezione della differenza della LS usata dentro e fuori la classe	248
<u>Capitolo 5: L'insegnante come promotore dell'autonomia nell'apprendimento delle lingue</u>	<u>253</u>
5.1 L'autonomia nell'apprendimento linguistico dal punto di vista degli insegnanti	254
5.2 La promozione dello sviluppo dell'autonomia	263
5.3 La promozione dello sviluppo della competenza plurilingue	275

<u>Capitolo 6: Variabili legate all'autonomia che possono favorire lo sviluppo di una competenza plurilingue</u>	<u>281</u>
6.1 La conoscenza di più lingue	286
6.2 La motivazione al plurilinguismo	293
6.3 L'uso di strategie plurilingui	298
6.4 L'incidenza di fattori affettivi ed esperienziali sullo sviluppo della competenza plurilingue	308
6.4.1 Uso di strategie plurilingui e conoscenza di più LS	310
6.4.2 Uso di strategie plurilingui e motivazione al plurilinguismo	314
6.4.3 Uso di strategie plurilingui e predisposizione all'autonomia	321
6.4.4 Uso di strategie plurilingui e uso della LS in ambienti tecnologici	327
<u>Capitolo 7: Discussione</u>	<u>331</u>
7.1 Autonomia nell'apprendimento linguistico: qual è la realtà?	334
7.1.1 Punti di forza	336
7.1.1.1 L'importanza del proprio impegno	337
7.1.1.2 La motivazione all'apprendimento delle lingue straniere	340
7.1.1.3 La volontà di essere più attivi	342
7.1.2 Punti di criticità	348
7.1.2.1 Uno scarso senso di autoefficacia	348
7.1.2.2 Le basse aspettative degli insegnanti	352
7.1.2.3 La chiusura nei ruoli tradizionali	354
7.1.2.4 Le divergenze tra le percezioni di studenti e di insegnanti	362
7.1.2.5 Un basso livello metacognitivo	365
7.2 Autonomia e plurilinguismo: quali percorsi possibili?	376
7.2.1 Spazi di movimento all'interno del curriculum	377
7.2.1.1 I limiti del sistema scolastico	378
7.2.1.2 La prospettiva di un'educazione linguistica plurilingue	384
7.2.2. Classe autonoma e strategie plurilingui	398
7.2.2.1 L'inizio del percorso: la fase di consapevolezza	400
7.2.2.2 La fase del coinvolgimento	404
7.2.2.3 La fase dell'intervento	411
7.2.2.4 La fase della creazione	414
7.2.2.5 La fase del trasferimento	420
<u>Conclusioni</u>	<u>441</u>
<u>BIBLIOGRAFIA</u>	<u>447</u>
<u>Allegato 1</u>	<u>471</u>
<u>Allegato 2</u>	<u>481</u>

<i>Allegato 3</i>	<i>489</i>
<i>Allegato 4</i>	<i>493</i>
<i>Allegato 5</i>	<i>501</i>
<i>Allegato 6</i>	<i>513</i>

Ringraziamenti

Questo studio è stato possibile grazie al sostegno della prof.ssa Carmel Mary Coonan, che mi ha seguito in tutti questi anni con dedizione e pazienza e alla quale sempre sarò riconoscente per avermi trasmesso con autentico entusiasmo la sua grande passione per la ricerca.

Inoltre, ringrazio sentitamente i protagonisti della ricerca, insegnanti e studenti della scuola secondaria italiana di I e II grado, per aver accettato di partecipare volontariamente alla raccolta dei dati, offrendomi un contributo fondamentale per lo sviluppo della tesi.

Vorrei esprimere la mia sincera gratitudine anche a tutto il gruppo di professori, ricercatori e colleghi dottorandi del gruppo della Scuola di Dottorato del Dipartimento di Scienze del Linguaggio per gli interessanti confronti e gli autorevoli approfondimenti scientifici, fonte di continua ispirazione per la mia crescita intellettuale e per il mio lavoro. Non dimenticherò inoltre di citare l'aiuto ricevuto dagli amici Umberto Rosini e Andrea Giacomelli per la parte di analisi statistica.

Infine, desidero ringraziare con affetto il mio compagno di vita, Marco, grazie al quale ho potuto affrontare questo importante percorso con serenità, e i miei genitori, che hanno sempre appoggiato con grande partecipazione le mie scelte, rivelandosi i miei più convinti sostenitori.

*Education is not a preparation for life,
education is life itself.*

John Dewey (1938)

INTRODUZIONE

Nonostante sia noto il fatto che un insegnamento di tipo formale abbia degli effetti positivi sull'apprendimento delle lingue straniere (Long 1983; Doughty 1991), rimane ancora da verificare la qualità di tale apprendimento in termini di efficacia in contesti differenziati e naturali nonché della sua stabilità nel tempo. Per questo motivo, negli ultimi decenni si è insistito sempre più sull'importanza dei fattori affettivi, socioculturali e psicologici legati all'apprendimento delle lingue straniere, che spostano l'attenzione sul discente e sulle sue particolarità in quanto soggetto centrale del processo di acquisizione. Il termine "autonomia di apprendimento" è entrato man mano nella sfera di interesse di ricercatori e insegnanti, fino ad inserirsi in modo sostanziale all'interno dei vari curricula di ogni ordine e grado di scolarizzazione. Del resto, come scrive Wenden (1991:11), pochi sono gli insegnanti che non riconoscerebbero l'importanza di aiutare gli studenti di lingua straniera a diventare più autonomi nel loro apprendimento.

L'autonomia è una finalità educativa generale e non è ovviamente ascrivibile solo al campo linguistico. Piaget (1965) sostiene che il fine educativo ultimo per ogni individuo è quello di potenziare l'autonomia di pensiero per creare idee nuove e originali anziché riciclarne di vecchie. Boud (1988:18) ribadisce il concetto, sottolineando come sia ormai condiviso il fatto che un obiettivo fondamentale è lo sviluppo dell'abilità di prendere decisioni "su cosa pensare e cosa fare". Ma che cos'è e come va intesa l'autonomia di apprendimento nel campo linguistico?

La difficoltà di isolare il concetto di autonomia relativa all'apprendimento delle lingue straniere dalla più vasta nozione di

autonomia di apprendimento – che si è visto essere una finalità educativa cui deve tendere ogni disciplina così come l'intero processo di crescita e acquisizione (Benson 2008) – deriva dal fatto che non ne esiste un canone preciso nel campo della linguistica applicata ma vi sono piuttosto interpretazioni derivanti da differenti applicazioni in relazione alla singolarità degli interventi educativi; per di più, il dibattito teorico sull'autonomia nella ricerca sull'apprendimento linguistico sembra spesso essere tralasciato in favore di soluzioni pratiche e immediate da fornire alla didattica (Benson, Voller 1997:2). Vi è tuttavia una parte di ricercatori e studiosi che da alcuni decenni si interessa all'autonomia nell'apprendimento delle lingue straniere e tenta di caratterizzare il concetto di autonomia fornendogli dei connotati accordabili al contesto di apprendimento linguistico.

Il primo capitolo cercherà di illustrare la letteratura esistente e di focalizzare il concetto di autonomia nel campo delle lingue straniere, sebbene ci sia il rischio di fissare un confine a volte piuttosto labile tra questo e gli altri campi del sapere. Proprio per evitare di perdersi nella varietà di scritti più o meno scientificamente fondati e di risultati di ricerche con basi più o meno solide, è stato necessario limitare il contesto della nozione di autonomia ma nello stesso tempo dare un'idea che fosse la più chiara possibile degli aspetti educativi cui si lega. Si è quindi deciso di non discutere delle filosofie educative che sottostanno a tale concetto (Knowles 1975; Candy 1991; Benson, Voller 1997), di non addentrarsi nel dibattito politico che pure in molti affrontano in modo inscindibile (Gremmo, Riley 1995; Pemberton *et al.* 1996; Benson, Voller 1997) né di approfondire i principi ideologici che caratterizzano lo sviluppo del concetto di autonomia nell'apprendimento. Ciò che è stato fatto, invece, è concentrarsi sul significato del termine per le sue implicazioni nel campo della linguistica applicata e della psicologia

legata alla didattica delle lingue. A tale scopo, si è cercato di trattare i vari aspetti legati all'autonomia per un apprendente di lingue straniere, a partire da concetti più teorici su ciò che il termine implica (assumersi la responsabilità del proprio apprendimento, prendere decisioni riguardo al processo di apprendimento, accrescere la propria consapevolezza legata alla lingua e a se stessi), per passare sia a ciò che non va confuso con autonomia (autoapprendimento, imparare senza l'aiuto di un insegnante, apprendere da soli), sia a ciò che si intende per apprendente autonomo, per arrivare infine a costruire una personale definizione di autonomia, che è stata anche quella cui si è tenuto fede durante lo sviluppo della ricerca qui presentata.

Se, come affermato sopra, l'autonomia non è afferibile a un approccio in particolare, ma è piuttosto un obiettivo educativo (Holec 1981), allora non si potrà che sottoscrivere la tesi di Aoki e Smith (1999:21) in base a cui le obiezioni all'autonomia basate sull'attuale incapacità da parte degli studenti di saper autoregolare il proprio apprendimento sono da considerarsi prive di validità da ogni punto di vista. Entra qui in gioco il discorso legato agli aspetti psicologici fortemente connessi al potenziale sviluppo della capacità di essere autonomi: aumentare la consapevolezza che si ha della lingua, ma anche del proprio atteggiamento verso l'apprendimento linguistico e delle percezioni sulle proprie capacità in quanto apprendente, significa incidere sulla spinta motivazionale che supporta tutto il percorso di apprendimento. Nel primo capitolo verranno considerati questi temi, unitamente all'importanza del ruolo dell'insegnante e a come esso debba essere opportunamente orientato alle nuove esigenze educative e formative di uno studente che deve crescere più autonomo e responsabile nella costruzione del *proprio* sapere. Il capitolo si concluderà affrontando uno degli argomenti di maggior attualità e interesse nella ricerca della didattica delle lingue negli ultimi anni: la necessità dello sviluppo del plurilinguismo spinge ad una

rivisitazione dell'organizzazione didattica e curricolare affinché gli stimoli linguistici autentici (provenienti dalle tecnologie come dalla multietnicità dell'ambiente sociale) in cui sono immersi i giovani possano rivelarsi strumenti significativi di acquisizione linguistica, in vista di un'integrazione dei saperi e delle esperienze nonché dei contesti di apprendimento, siano essi formali o informali.

Il secondo capitolo introduce la ricerca che verrà poi sviluppata nei capitoli che seguiranno. Al contrario della maggior parte degli studi fino ad oggi compiuti sull'autonomia, che sono stati eseguiti su adulti (studenti universitari o studenti di corsi di lingue in età matura), la presente ricerca si è concentrata su discenti più giovani, della scuola secondaria di primo e secondo grado, per comprendere quale sia il livello di autoregolazione degli studenti tra gli 11 e i 18 anni circa. Si può infatti ritenere che nell'adulto lo sviluppo dell'autonomia possa essere agevolato dal senso di responsabilità delle proprie scelte e dall'interesse che le guida, ma la situazione è differente se si pensa ad uno studente di scuola secondaria, che spesso non ha ancora la volontà di farsi carico del proprio apprendimento, che vive l'apprendimento della lingua straniera come una delle tante materie scolastiche, con esercizi da fare, vocaboli da memorizzare, ecc. La letteratura sull'autonomia, così come riassunta nel primo capitolo, dimostra l'importanza di far sì che i discenti autoregolino il loro apprendimento sin dall'inizio, per abituarsi a prendere decisioni su che cosa imparare e su come raggiungere determinati obiettivi, in altre parole, per essere più consapevoli e responsabili della costruzione delle loro competenze. Si ritiene dunque fondamentale incrementare gli studi sui discenti più giovani, della scuola secondaria, come nel caso della presente ricerca, ma anche della scuola primaria e, prima ancora, di quella dell'infanzia, poiché, come si avrà modo di ripetere più volte, l'autonomia è un processo che richiede tempo e che va sviluppato in modo graduale.

Gli obiettivi dell'investigazione e le procedure adottate nella raccolta e nell'analisi dei dati sono esplicitati nel dettaglio per fornire un quadro chiaro e il più trasparente possibile sulle motivazioni che hanno portato allo sviluppo di un percorso durato all'incirca tre anni. Vengono dunque dichiarate le domande di ricerca cui si vuole trovare risposta in questa sede, incentrate (1) sul grado di autonomia percepito dai soggetti partecipanti, (2) su una eventuale relazione tra tale grado e l'uso della lingua straniera al di fuori del contesto scolastico, (3) sul ruolo dell'insegnante nello sviluppo della capacità di autonomia e della competenza plurilingue, e, (4) sulle possibili variabili legate all'autonomia che possono promuovere il plurilinguismo attraverso l'utilizzo di strategie di trasferimento linguistico e la crescita della consapevolezza plurilingue. Per ogni domanda di ricerca vengono descritte le procedure statistiche con cui verranno analizzati i dati, raccolti tramite questionari su un campione di soggetti volontari che comprende studenti e insegnanti di lingua straniera della scuola secondaria di primo e secondo grado. La natura dei dati ha permesso uno studio di tipo quantitativo e qualitativo, la cui struttura è illustrata man mano che vengono introdotti i passaggi relativi allo svolgimento dell'analisi.

Il terzo, il quarto, il quinto e il sesto capitolo riportano i risultati dell'analisi, ciascuno focalizzandosi su una singola domanda di ricerca e cercando di indagare tutti gli aspetti significativi che l'analisi dei dati è riuscita ad evidenziare. In alcuni casi si farà cenno a punti di interesse di cui i dati danno prova ma che, non essendo esplicitamente contemplati dalle domande obiettivo di ricerca, ci si auspica di poter riprendere in altre sedi per capirne con maggiore attenzione le peculiarità e la rilevanza dal punto di vista didattico.

Il settimo capitolo discute i risultati della ricerca, rivedendo le risposte cui si è giunti dall'analisi dei dati qui raccolti alla luce degli studi precedenti che fanno parte della letteratura sull'autonomia e sul plurilinguismo. L'intento del ragionamento è di comprendere quali siano i percorsi auspicabili da integrare nella pratica didattica, proponendo possibili soluzioni su come adattare il curriculum anche a partire dall'esperienza di altri studiosi (docenti e ricercatori) e dagli esiti di alcune sperimentazioni avvenute negli ultimi anni. Verranno inoltre prese in considerazione modalità di apprendimento che già da qualche tempo rientrano con più o meno regolarità nell'azione educativa e, in particolare, sarà valutato l'uso delle tecnologie, prestando attenzione non tanto a come esso possa contribuire all'incremento della motivazione (tema già ampiamente dibattuto dalla letteratura contemporanea) ma soprattutto allo sviluppo della consapevolezza plurilingue e della costruzione di un sapere che sia trasversale ai contesti di apprendimento (dentro e fuori la classe) e alle nozioni disciplinari (l'educazione linguistica interseca tutti gli ambiti della conoscenza). A questo proposito, l'indiscutibile utilità di strumenti che promuovono la riflessione e l'introspezione, quali il portfolio linguistico o il diario, conduce alla necessità di riconsiderare la loro applicazione didattica, solitamente ritenuta di difficile realizzazione nel programma scolastico, in genere per mancanza di tempo e continuità. Si tenterà dunque di proporre modalità "facilitate" di utilizzo di tali strumenti, conformemente alle condizioni didattiche reali in cui insegnanti e studenti si trovano ad operare.

La parte conclusiva rilancia possibili sviluppi futuri della ricerca nel campo dell'autonomia nell'apprendimento e soprattutto dell'autonomia in relazione al plurilinguismo, a seguito delle richieste educative esplicite da parte del Consiglio Europeo ma anche per rispondere ai bisogni

formativi di uno studente che deve imparare a costruirsi il sapere da sé, vedere e capire la rilevanza di ciò che apprende, riuscire ad essere consapevole di sé e delle proprie capacità al fine di potersi confrontare con una società dinamica, multilingue e multiculturale e improntata al successo dell'individuo.

PARTE 1:
PRESUPPOSTI TEORICI
ALLA RICERCA

Capitolo 1:

L'autonomia nell'apprendimento delle lingue straniere

Il percorso di ricerca qui presentato parte dalla convinzione che l'apprendimento linguistico sia diverso da qualsiasi altro tipo di apprendimento disciplinare poiché implica l'uso del linguaggio stesso per parlare e descrivere la propria esperienza di apprendimento. Lo sviluppo delle abilità linguistiche, infatti, non può essere separato in modo netto dal contenuto dell'apprendimento stesso poiché *imparare ad imparare una lingua straniera* è per molti aspetti diverso rispetto a *imparare ad imparare* matematica, storia o biologia.

Little (2005) sottolinea come il linguaggio costituisca nello stesso tempo il mezzo e lo strumento attraverso il quale viene costruito il sapere perché è proprio grazie al costante contatto con chi ci circonda, tramite continue interazioni linguistiche, che aumentiamo le nostre conoscenze. Dunque, il linguaggio è strettamente legato all'apprendimento autonomo e viceversa. Il linguaggio è inoltre lo strumento con cui ciascuno descrive (mentalmente e non) i processi metacognitivi e metalinguistici che accompagnano il proprio percorso di apprendimento. Anche in Thomsen (2003:29) si ribadisce che nella classe di lingua straniera, lo sviluppo dell'autonomia nell'apprendimento linguistico è inseparabile dallo sviluppo dell'autonomia nell'uso della lingua. Relativamente alla lingua straniera, l'uso del linguaggio deve essere *significativo* affinché lo

studente non sia concentrato solo sull'apprendimento della lingua nei suoi aspetti formali, ma sia anche in grado di *pensare alla* lingua straniera, *parlare della* lingua straniera, *descrivere* il processo di apprendimento, e perché questo avvenga è necessario coinvolgere quanto più possibile l'apprendente nel suo percorso di apprendimento. In questo primo capitolo verrà illustrato come l'autonomia possa costituire una valida risposta a tale esigenza e, partendo da una descrizione di ciò che il termine stesso indica nel panorama di apprendimento delle lingue straniere (paragrafo 1.1), si passerà successivamente a discutere quelli che sono gli aspetti psicologici inscindibili dal concetto di autonomia (paragrafo 1.2) per arrivare a presentare due fattori che potrebbero essere definiti come due *ponti* che si innestano sulla strada verso l'autonomia: il primo è il ponte tra l'apprendente e l'apprendimento scolastico (rappresentato dall'insegnante, con il suo ruolo di supporto nella promozione dell'autonomia, paragrafo 1.3) e l'altro è il ponte tra l'apprendimento scolastico e quello extrascolastico (paragrafo 1.4).

1.1 Letteratura e stato dell'arte

Il concetto di autonomia di apprendimento penetra il campo dell'insegnamento e apprendimento delle lingue straniere nel momento in cui i metodi derivati dall'approccio comunicativo entrano in modo stabile nelle classi. Dagli anni Settanta e Ottanta dello scorso secolo, infatti, è ormai condivisa l'idea che la lingua non sia un sistema chiuso di regole decontestualizzate da qualsiasi tipo di situazione o funzione comunicativa, ma sia piuttosto un insieme di competenze che gli apprendenti sviluppano per poter comunicare in modo adeguato e

“vincente” (Balboni 1999b)¹. Da qui, l’importanza del concetto di autonomia di apprendimento, che permette non solo di acquisire le lingue straniere in modo (più o meno) indipendente², ma anche di utilizzarle in modo appropriato nei diversi contesti sociolinguistici e culturali. L’autonomia nell’apprendimento linguistico assume ancora più rilievo con i successivi sviluppi della glottodidattica, che tenderà a insistere sempre più sull’importanza della centralità dello studente e dei suoi bisogni linguistici oltre che psicologici³. Non a caso, i vari approcci centrati sullo studente diffusi negli ultimi trenta anni possiedono tutti un esplicito riferimento all’autonomia tra gli obiettivi principali: il curriculum centrato sullo studente, il syllabo negoziato, la pratica delle strategie d’apprendimento, il syllabo costruito su progetti, l’insegnamento che parte dalle esigenze dello studente (Benson, Voller 1997) e altri, tutti valorizzanti il ruolo del discente in quanto artefice del proprio apprendimento.

È in questo panorama che si inseriscono numerosi studi e ricerche atti ad investigare come l’autonomia nell’apprendimento possa promuovere un apprendimento linguistico più efficace e come possa essere integrata nell’insegnamento formale delle lingue straniere. In realtà, il concetto di autonomia non riguarda solo il campo dell’educazione linguistica ma è un fenomeno che tocca tutti i campi del sapere, in risposta ad una impellente necessità di modificare una pratica di insegnamento di tipo trasmissivo che si è dimostrata inadatta alle esigenze della società

¹ Come sintetizza Balboni (1999b:25), comunicare vuol dire “scambiare messaggi vincenti”: “La maggior parte della comunicazione è dialogica” e ciò che viene scambiato è “un messaggio, cioè una struttura complessa composta di lingua verbale e di linguaggi non verbali: gesti, grafici, icone, oggetti, indicatori di ruoli sociali, layout grafico, ecc.” il cui scopo è quello di “raggiungere effetti pragmatici ben precisi”.

² Ci si soffermerà in seguito sulla nozione di autonomia legata al concetto di indipendenza.

³ La corrente umanistica sviluppatasi a partire dall’ultimo trentennio del’900 ha originato una serie di teorie socio-linguistiche da quella degli atti linguistici promossa da Austin e Searle all’etnometodologia di Garfinkel e Cicourel fino alla sociologia del linguaggio di Fishman (Finch 2002). Tutte avevano in comune la visione della lingua come di uno strumento di comunicazione, aspetto alla base dell’approccio comunicativo e tutte miravano a proporre soluzioni per facilitare l’acquisizione linguistica all’apprendente.

contemporanea. L'attenzione all'autonomia ha originato una serie di indagini, interpretazioni e rielaborazioni che hanno dato vita a termini come 'apprendimento autodiretto', 'apprendimento indipendente', 'apprendimento autoregolato', e molti altri. Nei paragrafi seguenti si cercherà di darne una spiegazione più dettagliata così da chiarire similitudini e differenze tra i vari termini presenti nella letteratura, la cui moltitudine ha peraltro portato a riferirsi al concetto di autonomia come a un "*buzz-world*" degli anni '90 (Little 1991:2).

1.1.1 Qualche definizione di autonomia nell'apprendimento delle lingue straniere

La difficoltà di isolare le principali definizioni sul concetto di autonomia relativa all'apprendimento delle lingue straniere rispecchia quella di separare in maniera netta la letteratura esistente sul concetto di autonomia di apprendimento e quella che tratta specificatamente di autonomia nell'apprendimento delle lingue straniere. Molto spesso le due strade si intersecano o addirittura si sovrappongono, dando spazio a un'infinità di teorie e punti di vista che risulta problematico riassumere in modo coeso. Entrano in gioco dimensioni filosofiche e politiche, sociali ed economiche che per ovvi motivi non sarebbe possibile trattare in questa sede. Per questo, non verrà dibattuto il fatto che il concetto di autonomia così come qui di seguito presentato sia afferibile ad una corrente educativa e culturale con spiccata derivazione occidentale⁴ e che negli ultimi decenni è entrata man mano anche nelle altre culture, a

⁴ Il termine 'autonomia' ha accezioni differenti nelle diverse culture ed è per questo motivo che è necessario fare attenzione nel momento in cui si vuole esportare il valore occidentale legato al termine in questione e diffonderlo tra culture che lo intendono in modo diverso (Benson 1996). Nella realtà scolastica, tale problematica può nascere all'interno delle classi per la presenza di studenti appartenenti a culture diverse. È quindi necessario condividere i valori associati al concetto di autonomia e negoziarli per raggiungere gli scopi di apprendimento desiderati.

cominciare da quella asiatica (Pennicook 1997; Pierson 1996), e di tutte le implicazioni politiche che ne conseguono (Benson 1997).

Di sicuro, come sostenuto in Benson e Voller (1997:2), non esiste un canone prestabilito per un concetto come quello di autonomia nel campo della linguistica applicata. Il fatto è che esso racchiude tutta una serie di significati derivanti da altri campi di interesse e quindi è difficile poterne dare una lettura univoca che sia legata al contesto dell'apprendimento linguistico. Data questa necessaria premessa, è pur vero che numerosi sono gli studiosi che hanno cercato di cogliere l'essenza dell'autonomia in ambito di apprendimento delle lingue straniere e di elaborare una loro definizione.

La più diffusa è senz'altro quella proposta da Holec (1981) e deriva da un progetto europeo sulle lingue⁵ che lo studioso riprese in uno dei testi che rappresenta un passo fondamentale nello sviluppo della letteratura sull'autonomia: "l'autonomia nell'apprendimento è l'abilità di farsi carico del proprio apprendimento" (ibid:3, trad. nostra⁶).

La definizione di Holec si basava sulla convinzione che l'educazione agli adulti debba "sviluppare la libertà dell'individuo", sostenendo lo sviluppo di quelle abilità che gli permettono di gestire in modo più responsabile le situazioni della vita (ibid:1). In base a quest'idea, Holec sostiene che l'educazione agli adulti sia uno strumento potente per accrescere il senso di consapevolezza e di libertà dell'uomo. Quindi, da un'idea dell'uomo passivo nei confronti della società ("prodotto della sua società") si passa all'idea dell'uomo dinamico, attivo, creatore della

⁵ Il Progetto Lingue Moderne, iniziato nel 1971 e promosso dal Consiglio d'Europa, aveva tra i suoi obiettivi la creazione di un Centro di Ricerca e Applicazione delle Lingue (CRAPEL). Il centro, diretto prima da Yves Châlon e in seguito da Henri Holec, ha giocato un ruolo fondamentale nella ricerca e diffusione della nozione di autonomia nell'apprendimento delle lingue, tanto che molti gli associano il merito di aver svolto la funzione di caposcuola (Benson 2001:8).

⁶ Testo orig.: "Learner autonomy is the ability to take charge of one's own learning".

propria vita (“produttore della sua società”). Ancora una volta torna il problema di come isolare il concetto di autonomia dal contesto dell’apprendimento linguistico. Infatti, benché Holec specificasse che la sua intenzione era quella di descrivere l’applicazione del concetto di autonomia al campo dell’apprendimento delle lingue straniere, in realtà la sua riflessione, a partire dalla definizione riportata anche sopra, riguarda più l’autonomia nel contesto generico di apprendimento che l’autonomia nel quadro più specifico dell’apprendimento delle lingue straniere. Solo in un passo del suo libro Holec si concentra in particolare sul tipo di competenza comunicativa che l’apprendente adulto di lingue straniere dovrebbe avere come obiettivo, mirata non a riproporre un comportamento verbale astratto (ciò che comunemente viene definito come ‘*native speaker*’), ma a permettergli di esprimersi appropriatamente nelle situazioni comunicative in cui si trova. Holec aggiunge che l’individualità dell’apprendente non si manifesta solo attraverso la scelta degli atti comunicativi che intraprende, ma anche dai modi in cui li realizza:

“per un apprendente che considera se stesso come un futuro parlante, le dimensioni *atteggiamento verso le altre persone, coinvolgimento personale, immagine di sé*, ecc., ognuna espressa tramite comportamento verbale, sono naturalmente una parte integrante della comunicazione” (ibid:10, trad. nostra⁷).

Secondo Holec, quindi, l’autonomia nel contesto dell’apprendimento delle lingue straniere implica sia un orientamento da parte dell’apprendente verso la competenza comunicativa, sia l’integrazione

⁷ Testo orig.: “for a learner who envisages himself as a future speaker the dimensions *attitude towards the other person, personal involvement, image of oneself*, etc., all of them expressed by verbal behaviour, are naturally an integral part of communication”.

degli obiettivi personali e comunicativi all'interno di un processo di apprendimento autodiretto (Benson 2002).

Il fatto che Holec avesse limitato le sue riflessioni all'educazione destinata agli adulti, non significa che lo stesso ragionamento non possa valere per degli apprendenti più giovani. Secondo lo studioso, l'autonomia di apprendimento è infatti un'abilità che va acquisita, non è innata; è qualcosa che l'apprendente può sviluppare “in modo naturale o, più frequentemente, in modo più formale e sistematico” (Holec 1981:3)⁸. Di seguito verranno elencate le principali definizioni di autonomia di apprendimento che sono applicabili al nostro campo di interesse.

Boud (1988:23) afferma che la caratteristica principale dell'autonomia in quanto approccio all'apprendimento risiede nel fatto che gli studenti si caricano di una responsabilità per il loro apprendimento che va ben oltre la mera esecuzione delle indicazioni date dall'insegnante.

Little (1991:4) definisce l'autonomia come una “capacità di distaccarsi, riflettere criticamente, prendere decisioni e agire in modo indipendente” (trad. nostra⁹).

Kenny (1993:440) scrive che l'autonomia non implica soltanto il dare la possibilità di scelta in situazioni di apprendimento o far sì che gli studenti si responsabilizzino rispetto alle attività che intraprendono, ma significa anche permettere e incoraggiare i discenti ad iniziare a esprimere ciò che sono e che vogliono fare, aiutandoli ad avviare in pratica un processo di apprendimento autogestito.

⁸ Le diverse sfaccettature di questa e delle successive definizioni verranno spiegate in dettaglio in momenti successivi di questo paragrafo.

⁹ Testo orig.: “a capacity for detachment, critical reflection, decision making and independent action”.

Cotterall (1995:195) parla di autonomia in termini di “grado di abilità d’uso di una serie di tattiche” per gestire il proprio apprendimento.

Benson (2001:47) scrive che l’autonomia è una capacità “multidimensionale” che può prendere forme diverse per ciascun individuo; può anche prendere forme diverse per lo stesso individuo in contesti e in tempi differenti.

Si fa strada dunque l’idea di autonomia in quanto capacità psicologica che l’apprendente può decidere o meno di esercitare. Benson (2001) tuttavia sottolinea il fatto che il termine ‘autonomia’ può essere utilizzato anche per situazioni in cui gli studenti sono responsabili per tutte le decisioni che riguardano il loro apprendimento. In realtà, le parole di Benson riprendono quelle di Dickinson (1992), il quale fa un’ulteriore distinzione tra ‘autonomia’ e ‘indipendenza’, intendendo con il primo termine l’apprendimento che lo studente fa da solo e con il secondo la scelta di essere responsabili del proprio apprendimento.

Questa ultima distinzione ci pone di fronte a due nuovi aspetti da considerare, oggetto di considerazioni nel successivo paragrafo.

1.1.1.1 Punti di controversia: autonomia, indipendenza e autoapprendimento

Le definizioni di autonomia proposte fino ad ora rivelano interpretazioni non sempre univoche. Per questo è necessario approfondire alcuni punti prima di procedere oltre.

Il primo ha a che vedere con il termine ‘indipendenza’ che molto spesso viene utilizzato come sinonimo di ‘autonomia’ nella letteratura¹⁰ (Sheerin 1991), ma, come nel caso di Dickinson o Deci, può presupporre anche delle diversità concettuali¹¹. Benson e Voller (1997) ritengono che la nozione di autonomia abbia in sé una certa ambiguità poiché implica sia l’idea di responsabilità che quella di libertà da obblighi. Ricorrendo anche alle definizioni che nel dizionario sono specificate, gli studiosi propongono un’analisi alquanto precisa dei due termini: se per ‘autonomia’ si intende “l’abilità di prendere da soli le proprie decisioni su cosa fare anziché farsi influenzare da altri o ricevere indicazioni dall’esterno” (Collins Cobuild citato in Benson, Voller 1997:4, trad. nostra¹²), il termine ‘indipendenza’ sembra avere grossomodo lo stesso significato, includendo sia la responsabilità individuale che la libertà dal dipendere da altri. In Benson (2001), qualche anno più tardi, si evidenzia il fatto che sempre più spesso i ricercatori, soprattutto del Regno Unito, stanno preferendo l’uso del termine ‘indipendenza’ a quello di ‘autonomia’, riferendosi comunque allo stesso concetto. Tuttavia, Benson (2001:14) fa una precisazione, sottolineando che quando il termine

¹⁰ ‘*Learner autonomy*’ e ‘*Independent learning*’ spesso indicano lo stesso concetto e sono per questo presenti nella letteratura in modo sinonimico. Per un approfondimento si veda Benson (1997).

¹¹ Per Dickinson, ‘autonomia’ è sinonimo di ‘autoapprendimento’: “completa responsabilità per il proprio apprendimento, gestita senza il coinvolgimento di un insegnante o materiali didattici” (1987:11). Al contrario, “indipendenza non implica autonomia o isolamento o esclusione dalla classe; invece, implica che i discenti si impegnano attivamente nel processo di apprendimento” (Dickinson 1992:1). Queste parole distinguono in modo netto la sua considerazione su che cosa siano ‘indipendenza’ (partecipazione attiva all’apprendimento) e ‘autonomia’ (isolamento dalla classe, dall’insegnante). Per Dickinson dunque i due termini non sono sinonimi, al contrario, sono due concetti contrassegnati da caratteristiche diverse e, più precisamente, esattamente opposte a quelle che sono le caratteristiche riconosciute ai due termini dalla maggior parte di studiosi e appoggiate anche in questa sede.

Per Deci (con Flaste 1996:89), invece, la differenza tra i due termini si basa su concetti diversi: “indipendenza significa *fare da soli*, non fare affidamento su altri per [...ricevere...] aiuto. Autonomia, per contro, significa agire liberamente, con un senso di volontà e scelta”. È quindi possibile, sostiene Deci, che una persona sia indipendente e autonoma (ad esempio, decidendo liberamente di non contare su altre persone), o sia indipendente e allo stesso tempo “controllata” (ossia si senta forzata a non contare sugli altri).

¹² Testo orig.: “the ability to make your own decisions about what to do rather than being influenced by someone else or told what to do”.

‘indipendenza’ è usato come sinonimo di ‘autonomia’ il suo opposto è ‘dipendenza’, che implica una eccessiva subordinazione all’insegnante e alle sue decisioni. Uno dei problemi con l’uso di questo termine è che può essere anche inteso come l’opposto di ‘interdipendenza’, che presuppone il lavorare insieme all’insegnante e agli altri studenti per raggiungere degli obiettivi comuni. In questa sede verrà sposata l’interpretazione che Benson (ibid.) e altri (Kohonen 1992 citato in Benson 2001; Little 1996) danno dell’autonomia in quanto collegata intrinsecamente all’interdipendenza e, di conseguenza, si parlerà di autonomia di apprendimento e non di apprendimento indipendente¹³.

Si giunge così alla seconda considerazione che deriva dalla distinzione proposta da Dickinson (1992, cfr. sopra). Lo studioso qualifica l’autonomia come una responsabilità di cui lo studente si fa pienamente carico senza che né l’insegnante né materiale didattico specifico entrino a far parte del processo di apprendimento (Dickinson 1987:11). La sua definizione apre ovviamente le porte ad un’interpretazione sempre più vicina, se non coincidente, alle situazioni di autoapprendimento, dove lo studente compie il processo da solo, senza aiuti esterni o nessuna guida a supporto. L’intento della presente discussione è però quello di distanziarsi da tale interpretazione, e verranno a proposito in aiuto le parole di Little (1990 citato in Benson 2008:23) che sostiene che l’autonomia non è sinonimo di autoapprendimento né si limita a situazioni di studio che escludono l’insegnante, e, qualche anno più tardi (1995:78) ribadisce che l’indipendenza assoluta da tutto e tutti non indica una condizione di autonomia ma di “autismo”. Esch (1997) aggiunge che il carattere sociale dell’autonomia nell’apprendimento delle lingue è stato

¹³ L’aspetto sociale verrà sollevato anche in seguito poiché strettamente legato non solo al concetto di autonomia di apprendimento ma in modo specifico all’autonomia nell’apprendimento linguistico.

offuscato da due fattori: il primo deriva dagli apporti giunti dalla psicologia relativamente agli approcci individualistici, che sottolineano le differenze tra gli apprendenti evidenziandone le peculiarità personali anziché ciò che essi hanno in comune; il secondo fattore è legato alla quasi inarrestabile diffusione dei centri o laboratori linguistici computerizzati che offrono la possibilità di percorsi di autoapprendimento. È proprio questo nuovo senso di libertà che, sostiene la Esch, ha portato a confondere ‘individualizzazione’ e ‘isolamento’, sottolineando come nessuno dei due termini sia in realtà rilevante in una corretta visione di autonomia (ibid.:167): le nuove tecnologie e le possibilità di apprendimento a distanza hanno trasmesso l’idea fuorviante che essere autonomi significasse essere isolati. Infatti, negli anni in cui la studiosa scriveva questo, l’autonomia tendeva ad essere associata agli apprendenti adulti e il metodo più adatto per favorirla sembrava essere tramite l’uso di sistemi di autoapprendimento. In realtà, pur potendo a ragione considerare alcuni di questi spazi educativi dei veri e propri ambienti di apprendimento autonomo (purché abbiano caratteristiche ben precise: Sheerin 1997; Sturtridge 1997), in generale le forme di studio che prevedono modalità di autoapprendimento non sono di per sé sufficienti per condurre ad uno sviluppo dell’autonomia. Al contrario, sembrerebbe che i discenti che si trovano obbligati ad usare modalità di questo tipo senza poter contare su un supporto adeguato avranno la tendenza ad appoggiarsi esageratamente sui materiali che vengono loro somministrati, come se l’apprendimento dipendesse solo da questi ultimi (Benson, Voller 1997:7). È quindi necessario rimarcare l’aspetto sociale legato all’autonomia, soprattutto se si tratta del contesto di apprendimento linguistico. Breen (1998) afferma che l’apprendimento è essenzialmente un’attività sociale e culturale; apprendere una lingua straniera lo è quindi ancora di più poiché essa permea ogni relazione sociale: in classe si impara una lingua insieme agli altri, e questo scambio

influenza l'apprendimento e il suo processo. Secondo lo studioso, infatti, la natura sociale dell'apprendimento linguistico sta proprio nel fatto che esso è creato dalle esperienze e dall'interazione tra studenti e insegnanti (ibid.:141). Molti altri sono gli esperti che hanno ugualmente enfatizzato l'importanza della collaborazione e delle interazioni sociali nel processo di sviluppo dell'autonomia (Holec 1981; Kohonen 1992; Little 1996; William, Burden 1997).

È sempre più evidente la varietà di punti di vista che caratterizzano il concetto di autonomia di apprendimento. Oltre a numerosi fattori di divergenza riscontrabili tra le definizioni date dai vari studiosi (alcuni dei quali sono appena stati affrontati – ‘autonomia’ *versus* ‘indipendenza’, ‘autonomia’ *versus* ‘isolamento’ – e altri che verranno visti in seguito in questo paragrafo¹⁴), esistono anche aspetti comuni.

1.1.1.2 I principi condivisi: responsabilità, volontà e capacità

Esistono alcuni principi che la quasi totalità di esperti nel settore ritengono essere elementi fondamentali nel concetto di autonomia di apprendimento.

Primo fra tutti vi è il concetto di *responsabilità*, se pur espresso con termini diversi, (“farsi carico” in Holec 1981:3 e “controllo” in Benson 2001:49) del proprio apprendimento, in tutti i suoi aspetti: dalla scelta degli obiettivi alla definizione dei contenuti e della loro progressione, dalla selezione dei metodi e delle tecniche da utilizzare al monitoraggio dei momenti di acquisizione (ritmo, luoghi, tempi, ecc.) fino alla

¹⁴ Cfr paragrafo 1.3.1.1 per una spiegazione più dettagliata dei termini ‘apprendimento autodiretto’ e ‘apprendimento autoregolato’.

valutazione di ciò che è stato acquisito (Holec 1981:3). Tuttavia, non sempre gli studenti sono disposti a farsi carico del loro apprendimento, soprattutto perché abituati dal sistema scolastico ad avere un ruolo passivo in cui viene loro detto cosa fare, con che tempi e in che modo¹⁵. Secondo Salmon (1998 citato in Little 2007:17), tale passività di ruolo dipende dal pensiero sempre più diffuso che gli apprendenti, specie quelli più giovani, non siano pronti ad assumersi delle responsabilità sociali; al contrario, la realtà domestica dimostra che, fin da piccoli, i bambini sembrano avere una chiara idea di ciò che vogliono e infatti li si vede negoziare quotidianamente con i genitori per ottenere ciò che credono sia necessario avere o fare. In altre parole, “è nella nostra natura essere autonomi” (Little 2007:17). Ritornando al contesto specifico dell’apprendimento linguistico, Benson (2001) descrive tre livelli interdipendenti sui quali il discente dovrebbe esercitare il suo controllo: l’organizzazione dell’apprendimento (pianificazione e valutazione), il processo cognitivo (aspetti psicologici connessi all’apprendimento) e il contenuto (aspetti situazionali e sociali). L’apprendente autonomo è colui che accetta e riconosce l’importanza del suo ruolo rispetto ai vari aspetti legati al suo apprendimento (Holec 1981), benché si ricordi che, in prospettiva comunicativa, l’autonomia sia il risultato di un’interdipendenza tra l’individuo e la società (Little 1991). La nozione di Esch (1996:44) di “condivisibilità” tra ciò che viene appreso da soli e ciò che viene appreso grazie ad un’interazione con gli altri è un concetto importante per un discente che deve rendersi responsabile del proprio sapere. Così come Benson (ibid.), anche Boud (1988) e Holec (1981) elencano tutta una serie di responsabilità rispetto all’apprendimento

¹⁵ Un discorso a parte meriterebbe il concetto di responsabilità e di autonomia in contesti non occidentali, come quello asiatico, ad esempio, dove l’apprendimento stesso si fonda su ideologie totalmente opposte, basate su un insegnamento totalmente trasmissivo e sulla memorizzazione (per approfondimenti, si veda Lee 1996; Smith 2001; Chanock 2004). Del resto, il ruolo della memorizzazione nelle culture confuciane è un passo necessario nel processo di comprensione e non un fine in sé (Chanock 2004:3).

(dall'identificazione dei bisogni linguistici, alla fissazione di obiettivi, alla selezione delle risorse e degli ambienti di apprendimento più consoni, alla disposizione di criteri per l'autovalutazione, ecc.) che scoraggerebbero qualsiasi studente "inesperto" di autonomia. Se però il discente riuscisse a considerare i suoi compagni come una risorsa significativa per il processo di apprendimento, allora la sensazione di ansia e inadeguatezza diminuirebbe (Carter 2006:38). Ogni passaggio è comunque conseguente alla sua volontà di farsi carico del proprio apprendimento. Anche se uno studente non è ancora totalmente autonomo deve ugualmente assumersi la responsabilità per il suo apprendimento in senso generale, per quanto possa ricevere aiuto e supporto dall'insegnante in modo più o meno consistente in base al grado di autonomia raggiunto (Holec 1981:20). Perché egli si assuma tale responsabilità sono necessarie due condizioni: che voglia farlo e che ne sia in grado (idid:22) ossia *volontà* e *capacità*.

Quello di *volontà* è un altro concetto condiviso legato alla concezione di autonomia ("scelta" per Littlewood 1996:428, "libertà" per Little 1991:5). Secondo Deci (1996:89), autonomia significa "agire liberamente": il concetto di 'volontà' nel senso di 'libertà di comportamento' risulterebbe una conseguenza spontanea dell'essere autonomi. Tuttavia, secondo alcuni ricercatori l'autonomia non è mai assoluta, bensì "sempre condizionata e controllata" (Little 1994:81). 'Libertà' infatti può significare anche avere la possibilità di decidere di continuare ad assumere un ruolo passivo e non farsi carico del proprio apprendimento:

“proprio come l'abilità di guidare una macchina non significa necessariamente che ogni qualvolta si sale su una macchina bisogna per forza mettersi alla guida, così l'apprendente autonomo non è automaticamente obbligato ad autodirigere il

proprio apprendimento, che sia solo in parte o in modo completo. Il discente farà uso di questa abilità solo se lo vorrà e se gliene verrà dato modo dai vincoli materiali, sociali e psicologici cui è soggetto” (Holec 1988:8, trad. nostra¹⁶).

Al termine ‘volontà’ viene affiancato anche quello di ‘scelta’ (Deci 1996:89). Il concetto viene ribadito anche nelle parole di Littlewood (1996:428):

“Questa capacità [ossia l’autonomia] dipende da due componenti principali: capacità e volontà. [...] L’abilità si basa sul possesso della conoscenza sia delle alternative tra cui bisogna scegliere sia delle competenze necessarie per portare avanti le scelte che sono sembrate le più appropriate. La volontà si basa sulla motivazione e sulla sicurezza di prendersi la responsabilità delle scelte fatte” (trad. nostra¹⁷).

La volontà di essere autonomi è il risultato di una motivazione intrinseca che varia di volta in volta e in base ai compiti assegnati, ai materiali, alle situazioni (Sinclair 2008)¹⁸.

La citazione di Littlewood (ibid.) introduce anche l’altro aspetto che, insieme alla volontà, permette l’assunzione di responsabilità del proprio apprendimento, ossia la *capacità*. Come visto in altri punti di questo

¹⁶ Testo orig.: “just as the ability to drive a motor vehicle does not necessarily mean that whenever one gets into a car one is obliged to take the wheel, similarly the autonomous learner is not automatically obliged to self-direct his learning either totally or even partially. The learner will make use of his *ability* to do this only if he so *wishes* and if he is *permitted* to do so by the material, social and psychological constraints to which he is subjected”.

¹⁷ Testo orig.: “This capacity depends on two main components: ability and willingness. [...] Ability depends on possessing both knowledge about the alternatives from which choices have to be made and the necessary skills for carrying out whatever choices seem most appropriate. Willingness depends on having both the motivation and the confidence to take responsibility for the choices required”.

¹⁸ Nel successivo paragrafo 1.2 verranno trattati in modo più esteso gli aspetti psicologici legati all’autonomia, tra cui la riflessione (paragrafo 1.2.1), la motivazione (paragrafo 1.2.2), l’autoefficacia e percezione di sé (paragrafo 1.2.3).

capitolo, la maggior parte degli studiosi concorda sul fatto che l'autonomia sia una *capacità* (“abilità” per Holec 1981:3 e Cotterall 1995:195; “capacità” per Benson 2001:47, Little 1991:4 e Littlewood 1996:428). Nonostante esistano due correnti di pensiero, l’una che sostiene che la capacità di autonomia sia un qualcosa che va acquisito in pieno, soprattutto grazie a una formazione mirata, e l’altra che, al contrario, ritiene che gli studenti siano già autonomi per predisposizione naturale, verrà di seguito appoggiata la seconda corrente, ossia che tale capacità si basi su una predisposizione di fondo ma che necessiti di un corretto percorso di esercitazione e potenziamento per essere opportunamente sviluppata¹⁹. Si tratta quindi di intraprendere una strada attraverso cui il discente diventa sempre più consapevole di ciò che fa e si rende man mano più responsabile dei vari aspetti legati al suo apprendimento (impara ad imparare).

Secondo Holec (1981:27) l’acquisizione di tale capacità mette in gioco due diversi processi. Il primo è un graduale “decondizionamento” che porta il discente a staccarsi dal credere che esista un metodo ideale di apprendimento, che l’insegnante possieda quel metodo, che la conoscenza della propria lingua materna non serva all’apprendimento di altre lingue, che l’esperienza di apprendimento accumulata nelle altre discipline non possa essere trasferita e che egli stesso non sia in grado di autovalutare le proprie competenze. Il secondo processo consiste

¹⁹ È questo il pensiero delle cosiddette ‘pedagogie forti’ (o *strong pedagogies*) in base alle quali, per richiamare l’autonomia che già è presente in ognuno, l’importante è creare insieme agli studenti le condizioni ottimali affinché tale autonomia possa essere messa in pratica; dall’altra parte ci sono, invece, le ‘pedagogie deboli’ (o *weak pedagogies*), per le quali l’autonomia è considerata come un obiettivo secondario o comunque un risultato dell’insegnamento anziché qualcosa che gli studenti sono già in grado di poter esercitare (Smith 2003:130-132). Anche Esch (1996:195) afferma che non esistono “abilità di apprendimento linguistico autonomo” da allenare, e che la parola “allenare”, richiamando comportamenti automatici e associazioni con gli esercizi strutturali (i *pattern drills*), sembra accostarsi in modo piuttosto antitetico alla nozione di apprendimento autonomo.

nell'acquisire la conoscenza e i procedimenti necessari al fine di assumersi la responsabilità del proprio apprendimento.

“È attraverso la messa in atto parallela di questi due processi che l'apprendente procederà gradualmente da una posizione di dipendenza ad una di indipendenza, da uno stato di non autonomia e ad uno di autonomia” (Holec 1981:22, trad. nostra²⁰).

L'autonomia è dunque un *processo* – più che uno *stato* – che ogni discente sviluppa in modo individuale e graduale (Esch 1996:37), con o senza l'aiuto di un insegnante, con o senza il supporto di materiali didattici ad hoc. In ogni caso, è indispensabile che egli sia messo in condizione o gli vengano date le opportunità per esercitare un certo grado di autonomia, il che significa, nel contesto scolastico, che lo studente deve avere la possibilità di decidere (in parte o interamente, in base al suo grado di autonomia) come portare avanti il suo percorso di apprendimento. La capacità di prendere decisioni che siano ponderate ed equilibrate necessita di essere sviluppata attraverso l'introspezione, la riflessione e la sperimentazione, e per quanto riguarda l'apprendimento delle lingue straniere, questo può avvenire in classe, grazie al supporto di un insegnante e/o dei compagni²¹. Rimane da aggiungere che, sebbene lo studente possa arrivare a potenziare questa capacità in modo anche piuttosto avanzato, egli può comunque scegliere di non utilizzarla sempre e comunque. Ci si collega quindi agli altri due ingredienti prima citati necessari allo sviluppo dell'autonomia: *libertà e volontà*.

²⁰ Testo orig.: “It is through the parallel operation of these two processes that the learner will gradually proceed from a position of dependence to one of independence, from a non-autonomous state to an autonomous one”.

²¹ L'autonomia è una capacità che favorisce *potenziali* comportamenti autodiretti di apprendimento individuali o di gruppo (Holec 1981; Wenden 1991; Dickinson 1992; Sinclair 2008) e può essere più adeguatamente sviluppata con un apprendimento di tipo collaborativo oppure tramite l'intervento di un insegnante (Little 1991).

È evidente come l'insegnante abbia un ruolo fondamentale nel guidare lo studente a sviluppare un senso di volontà e di capacità di essere responsabile delle proprie scelte, di essere più attivo rispetto al proprio apprendimento linguistico. Come accennato in precedenza, può accadere che gli studenti non accettino automaticamente di farsi carico del proprio apprendimento, specie in situazioni di apprendimento formale in cui non è necessariamente facile riflettere sul processo di acquisizione. Ciò comporta una maggiore attenzione da parte dei docenti, che avranno il compito di creare le condizioni affinché gli apprendenti possano sperimentare l'autonomia (Finch 2002).

Alcuni studiosi hanno proposto delle soluzioni al riguardo, come illustrato nel paragrafo successivo.

1.1.1.3 Alcuni modelli di sviluppo dell'autonomia

Nella letteratura sono ritrovabili alcuni modelli di sviluppo dell'autonomia relativi all'apprendimento delle lingue straniere e in questa sede ne verranno presentati i principali.

Il modello di Nunan (1997:192) prevede cinque livelli di realizzazione dell'autonomia:

1. si parte dal livello di "consapevolezza" che richiede all'apprendente di riflettere sugli obiettivi educativi da perseguire e sul materiale che si sta utilizzando così da identificare le proprie preferenze rispetto a stili o strategie diverse;
2. successivamente si passa al livello di "interessamento", inteso come coinvolgimento nella selezione di alcuni obiettivi o attività

all'interno di una gamma di alternative proposte dall'insegnante. La scelta avverrà in base agli interessi dell'apprendente e a ciò che egli ritiene più vicino al suo modo di imparare. L'importanza non risiede tanto in *che cosa* egli sceglierà, ma nel fatto che gli viene data la possibilità e la *responsabilità di scegliere*;

3. il terzo livello è quello dell'"intervento", in cui il discente viene incoraggiato a partecipare attivamente al processo di apprendimento, adattando e modificando obiettivi e contenuti del syllabo, ovviamente sapendone specificare le ragioni e valutandone le conseguenze;
4. il passaggio seguente è quello della "realizzazione" di nuovi obiettivi e attività basati sulle proprie necessità e preferenze strategiche. Lo studente può svolgere la prima fase di questo stadio in gruppo così da confrontarsi con altri discenti e affrontare il percorso con più sicurezza; in un secondo momento, sarà in grado di creare da solo nuovi materiali didattici;
5. infine, l'ultimo livello è quello del "trasferimento delle conoscenze", in cui l'autonomia è talmente alta che l'apprendente può proseguire il suo percorso indipendentemente dalla classe e dall'insegnante, sfruttando le risorse linguistiche che ritrova anche nell'ambiente esterno: gli input spontanei raccolti al di fuori della classe vengono finalmente relazionati all'apprendimento formale.

Nunan sottolinea più volte che il miglior modo per promuovere l'autonomia è quello di inserire piccoli passaggi come quelli sopra descritti all'interno del normale percorso curricolare. Solo così l'apprendente potrà fare esperienza di tecniche e strategie e riflettere su

di esse, aumentando la propria consapevolezza di quelli che sono i suoi punti di forza e di debolezza. Egli suggerisce a tale proposito l'utilizzo di attività e materiali caratterizzati da livelli crescenti di indipendenza nell'esecuzione e uno sviluppo progressivo dello spazio di negoziazione da parte degli studenti. Di fondamentale importanza sono le risorse linguistiche che si trovano *fuori* dall'ambiente scolastico e che, pur facenti parte della conoscenza per quanto non consapevole degli studenti, non vengono sfruttate al fine del processo educativo²².

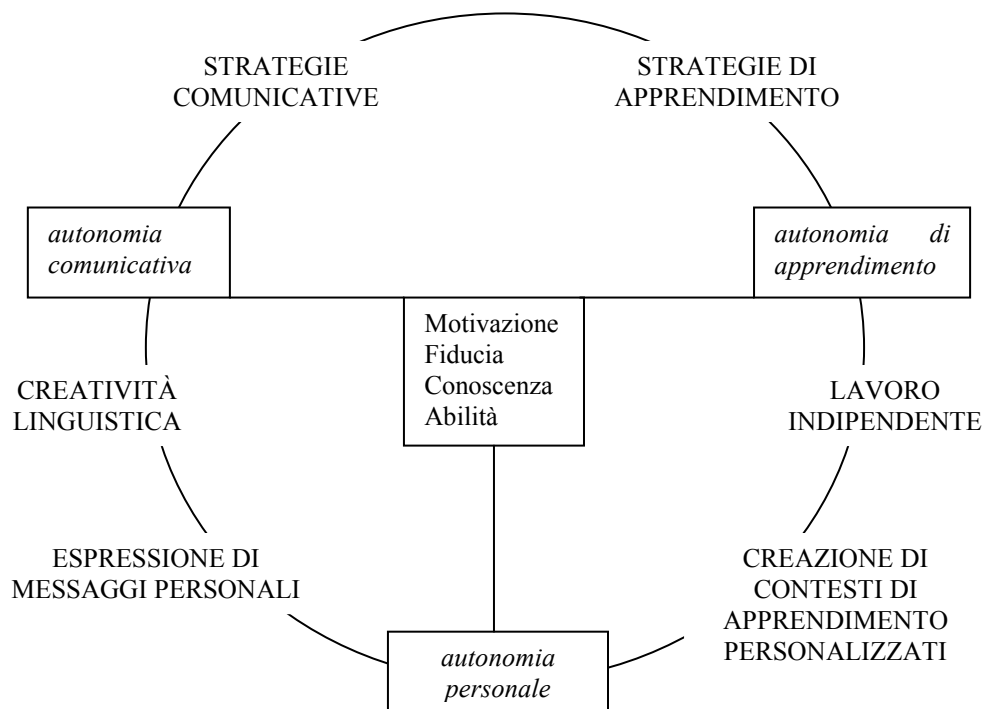
La proposta di Littlewood (1997) parte dalla convinzione che le abilità di comunicare e di apprendere in modo indipendente siano i principali fattori che permettono a una persona di compiere scelte importanti per la sua vita e, di conseguenza, di contribuire all'autonomia di apprendere, in quanto individuo. Egli descrive tre domini di autonomia, uno legato alla comunicazione, uno all'apprendimento e uno alla vita (cfr. Figura 1.1). Il primo ("autonomia comunicativa") è relativo alla comunicazione linguistica e si fonda sia sull'abilità di usare in modo creativo il linguaggio sia sull'uso di strategie adatte a esprimere determinati messaggi in situazioni specifiche. Il secondo dominio ("autonomia di apprendimento") è il processo che porta a imparare ad usare la lingua per comunicare e punta sull'abilità di agire attivamente e utilizzare strategie mirate sia all'interno del gruppo classe che in contesti extrascolastici. Il terzo dominio, infine, ("autonomia personale") viene raggiunto quando la capacità del discente di comunicare e apprendere in modo autonomo gli permette di compiere delle scelte nella sua vita; questo dominio prevede l'abilità di saper comunicare in modo autentico e creare situazioni di apprendimento personalizzate. In altre parole, si tratta delle tre dimensioni dell'autonomia, rispettivamente quella relativa

²² Si rimanda al paragrafo 1.4 per un approfondimento relativo all'apprendimento in contesto extrascolastico.

all'acquisizione linguistica, quella relativa al processo di apprendimento e quella connessa allo sviluppo individuale. Lo studioso sostiene che questi tre domini dipendono talmente l'uno dall'altro che tendono a sovrapporsi. Ad esempio, non solo la creatività linguistica è strettamente legata all'acquisizione della lingua (autonomia comunicativa), ma contribuisce anche allo sviluppo personale (autonomia personale) nella misura in cui facilita l'espressione di messaggi personali. Allo stesso modo, le strategie, spesso associate al processo cognitivo (autonomia di apprendimento) favoriscono anche la crescita dal punto di vista prettamente linguistico (autonomia comunicativa) poiché permettono al discente di ampliare il proprio repertorio. All'interno di questo quadro, la funzione dell'insegnante è quella di aiutare gli studenti a mantenere alta la motivazione e la fiducia in se stessi, e di creare le condizioni perché si costruiscano nuove conoscenze e si sviluppino competenze adeguate.

All'interno di ogni dominio, Littlewood (ibid.) segnala la presenza di gradi diversi di sviluppo dell'autonomia. Ad esempio, in un determinato momento del suo percorso di apprendimento, uno studente potrebbe aver raggiunto un buon livello di autonomia di apprendimento in termini di motivazione e sicurezza in sé, ma non padroneggiare ancora quelle conoscenze (si ponga il caso delle strategie cognitive) che gli assicurerebbero un apprendimento con massimi risultati. Per questo motivo, e per altri condizionamenti che caratterizzano spesso l'insegnamento formale, l'autonomia comunicativa di quello studente risulterebbe piuttosto limitata.

Figura 1.1: I tre domini dell'autonomia di apprendimento linguistico secondo Littlewood (adattato da Littlewood 1997:83)



A partire da questa visione, Littlewood (1999) propone un modello di sviluppo dell'autonomia che si basa su due livelli, in relazione al grado di partecipazione degli apprendenti:

1. autonomia proattiva: quella del discente che è in grado di farsi carico del proprio apprendimento, determinare gli obiettivi, selezionare i metodi e le tecniche, valutare ciò che impara;
2. autonomia reattiva: quella che precede l'autonomia proattiva, incoraggiando il discente a mettere in atto scelte relative esclusivamente all'organizzazione delle risorse, per raggiungere gli obiettivi che sono stati precedentemente fissati da altri (dall'insegnante o dall'istituzione di solito).

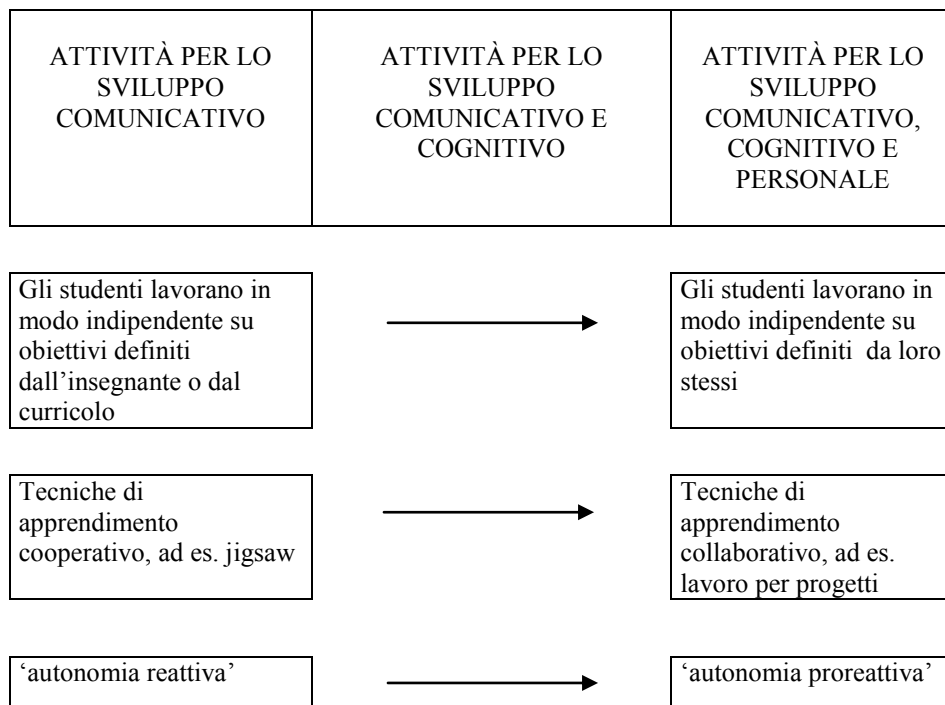
Per spiegare più in dettaglio i due livelli di autonomia sopra citati, Littlewood (ibid.) ricorre alla distinzione tra situazioni di apprendimento collaborativo e apprendimento cooperativo, facendo riferimento a Flannery (1994): mentre le prime danno grande libertà di scelta e organizzazione al discente sui contenuti e gli obiettivi di studio, nonché sui tempi e le modalità con cui procedere (favorendo dunque un'autonomia proattiva), con l'apprendimento cooperativo viene invece richiesto agli studenti di lavorare in modo indipendente su un task ma sempre facendo riferimento alle decisioni dell'insegnante per quanto riguarda il piano di lavoro da seguire (richiedendo l'uso di un livello di autonomia più ristretto, un'autonomia reattiva). Per passare dall'autonomia reattiva a quella proattiva, Littlewood (2002) suggerisce di promuovere in modo più esteso attività di apprendimento collaborativo, maggiormente centrate sullo studente e sul suo bisogno di crescita in quanto apprendente autonomo²³. Riprendendo anche Ribé e Vidal (1993), lo studioso propone un quadro di sviluppo dell'autonomia attraverso task di tipo cooperativo e collaborativo (Littlewood 2002:35), qui illustrato nella Figura 1.2.

²³ Per maggiori dettagli si rimanda a Littlewood 2002, nel cui contributo l'autore distingue strategie di sviluppo di apprendimento cooperativo e collaborativo che possono essere messe in atto attraverso quattro diversi tipi di attività:

- lavoro di gruppo a partire da un input comune derivante dall'insegnante o dal materiale;
- lavoro di gruppo con procedura jigsaw a partire da input differenziati derivanti dall'insegnante o dal materiale;
- gruppi con procedura jigsaw combinati con gruppi esperti;
- lavoro di gruppo a partire da argomenti e/o risorse selezionate dagli studenti.

Littlewood, seguendo l'interpretazione di altri studiosi, tra cui Flannery (1994), ritiene che solo l'ultimo tipo di attività implichi lo sviluppo di strategie di apprendimento collaborativo, *“in cui gli studenti hanno un ruolo attivo nel modellare il loro apprendimento e quindi ri-definire lo status quo educativo”* (Littlewood 2002:34), mentre le precedenti, richiedendo un controllo da parte dell'insegnante o essendo comunque limitate dal syllabo, non permettono una vera autonomia d'azione al discente.

Figura 1.2: Quadro integrato per lo sviluppo dell'autonomia attraverso task cooperativi e collaborativi (adattato da Littlewood 2002:37)



Un terzo modello di sviluppo dell'autonomia è proposto da Macaro (1997:197): lo studioso specifica che la sua interpretazione di autonomia è funzionale "allo sviluppo potenziale del discente, al modo in cui egli può usarla per agire più opportunamente". Il suo modello include tre dimensioni:

1. autonomia nella competenza linguistica: il discente utilizza la lingua straniera senza l'aiuto di un parlante competente (solitamente l'insegnante);
2. autonomia nella competenza relativa all'apprendimento linguistico: si tratta di uno stadio in cui le competenze di apprendimento della

lingua straniera vengono riprodotte e trasferite ad altre situazioni, incluso l'apprendimento di altre lingue straniere;

3. autonomia di scelta e azione: quando gli studenti vengono coinvolti nelle decisioni legate al loro apprendimento, rendendoli ad esempio partecipi delle ragioni per cui è necessario che apprendano determinati contenuti, o condividendo obiettivi di medio e lungo termine, o considerando quali materiali e tecniche utilizzare per procedere nell'apprendimento, o riflettendo sulle loro strategie cognitive.

Un altro modello di sviluppo di autonomia è quello proposto in Scharle e Szabó (2000:9), suddiviso in tre momenti successivi:

1. aumentare la consapevolezza del processo di apprendimento e del grado di riflessività cosciente. La maggior parte delle attività a questo primo livello sono altamente strutturate e controllate dall'insegnante perché si presuppone che gli studenti non abbiano ancora raggiunto un sufficiente grado di capacità di decidere su come procedere;
2. praticare le abilità introdotte al punto sopra per iniziare a cambiare la propria predisposizione verso l'apprendimento. Si tratta di un processo particolarmente lungo che richiede molto esercizio: serve tempo per fare propri regole e comportamenti nuovi, specie quando ciò significa estirpare schemi ancorati nella tradizione; molte delle attività a questo secondo livello sono ripetibili e tendono a dare più spazio all'iniziativa da parte degli studenti;

3. trasferire alcuni ruoli sullo studente. Questo terzo e ultimo livello richiede un cambiamento sostanziale nell'organizzazione e gestione della classe ed è forse la fase più impegnativa per l'insegnante; le attività sono poco strutturate e gli studenti hanno ampia libertà rispetto alla realizzazione dei task assegnati o alla decisione di quali attività svolgere.

Per concludere la presentazione dei modelli di sviluppo di autonomia maggiormente diffusi e attinenti con la ricerca qui presentata, si citerà quello di Bloor e Bloor (1988:73), incentrato sulla negoziazione del sillabo. Secondo i due studiosi, tale negoziazione aumenta la comprensione da parte dei discenti delle caratteristiche della lingua e del processo di apprendimento, li aiuta a diventare più consapevoli dei supporti disponibili nei contesti esterni alla scuola cercando input nella società che li circonda, aumenta le capacità di selezionare i loro obiettivi di studio, e, infine, permette loro di iniziare ad avere controllo del loro apprendimento.

Ma l'autonomia nell'ambito dell'acquisizione linguistica risiede non solo nel procedimento con il quale il discente apprende la lingua, ma anche nel modo in cui la lingua viene considerata nel contesto più generale di apprendimento. Sia Little (2001) che Kenny (1993) sottolineano il fatto che è necessario l'uso della lingua straniera come veicolo d'apprendimento se si vuole promuovere una reale autonomia di apprendimento linguistico. Se autonomia significa anche imparare ad imparare (come è stato pure evidenziato nei principali modelli di sviluppo dell'autonomia visti sopra) e per imparare la lingua lo studente deve essere immerso in un contesto di apprendimento che gli dia la possibilità non solo di ripetere dialoghi prestabiliti ma di esercitare in modo autentico le sue competenze, allora la lingua straniera deve essere utilizzata come veicolo di apprendimento, con la funzione di esprimere

messaggi significativi e raggiungere scopi reali. Gli obiettivi cognitivi (legati all'apprendimento linguistico) e quelli metacognitivi (imparare ad imparare) sono quindi profondamente relazionati tra loro. L'autonomia dipende dalla competenza comunicativa visto che il discente deve imparare ad imparare in un contesto di uso effettivo della lingua straniera. Ne consegue che, in una classe dove la lingua straniera obiettivo di apprendimento è il mezzo attraverso cui vengono veicolati i contenuti, lo sviluppo dell'autonomia implica comunicazione autentica. Gli studenti non dovranno solamente essere in grado di prendere delle decisioni riguardo il loro apprendimento, ma dovranno farlo in collaborazione con gli altri tramite l'uso della lingua straniera (Little 1994 citato in Benson 2002:16). Infatti, riportando la visione di Little (2001:23-26), i tre principi che favoriscono un apprendimento efficace della lingua straniera nel quadro dell'apprendimento autonomo sono:

1. il principio del coinvolgimento dell'apprendente, tramite la sua diretta partecipazione alla scelta delle attività e dei materiali da utilizzare, della condivisione di responsabilità sui risultati e della complicità nel gestire la lezione;
2. il principio in base al quale l'apprendente riflette criticamente sul proprio apprendimento (questa riflessione si realizza in classe seguendo fasi successive: prima con un confronto tra studenti e insegnanti, poi tra gruppi di studenti e infine diventerà un ragionamento mentale che l'apprendente farà tra sé e sé, quando avrà sviluppato un grado di autonomia sia cognitiva che linguistica tale da non aver bisogno dell'aiuto di altri);

3. il principio dell'uso della lingua straniera in classe come basilare in vista di un'assoluta integrazione tra autonomia dell'apprendimento e miglioramento delle competenze nella lingua target.

Il timore degli insegnanti che giudicano gli studenti non in grado di poter usare la lingua straniera per organizzare e riflettere sul proprio processo di apprendimento è stata confutata da diverse esperienze pubblicate negli ultimi quindici anni (Dam 1995; Thomsen 2000, 2003; Thomsen, Gabrielsen 1991 citati in Little 2007:25) che dimostrano come, supportando adeguatamente i discenti (nei primi stadi utilizzando adeguate tecniche di *scaffolding*²⁴ e interazione), l'insegnante possa favorire uno scambio comunicativo anche su aspetti prettamente metacognitivi e metalinguistici. Thomsen (2003 citato in Little 2007:25), ad esempio, dimostra che una volta che gli studenti acquisiscono un livello di competenza linguistica sufficiente da permettere loro di svolgere attività di gruppo in lingua straniera, sono anche in grado di riflettere sui processi di apprendimento connessi alla loro conoscenza della lingua e all'uso attivo che ne fanno. In pratica, scrive Little (1997) l'autonomia nell'apprendimento delle lingue straniere non riguarda solo il controllo delle attività, tecniche e risorse da utilizzare, ma anche un

²⁴ La metafora dell'"impalcatura" ("*scaffolding*") viene usata per descrivere il supporto che l'insegnante dà allo studente al fine di aiutarlo sia nella sua *performance* sia ad "imparare a imparare". Il termine "*scaffolding*" è stato inizialmente usato da Wood, Bruner e Ross (1975 citati in Gibbons 2003:249) riferendosi alle procedure di sostegno e di accompagnamento messe in atto dai genitori o dal maestro per favorire l'apprendimento da parte del bambino. Tale concetto è molto vicino a quello della *Zona di sviluppo prossimale* di Vygotsky (1934), ossia quella distanza tra il livello di sviluppo attuale e il livello di sviluppo potenziale, variabile da individuo a individuo, cui si può giungere solo con l'aiuto di persone più esperte e competenti. Secondo Vygotsky, infatti, l'apprendimento umano presuppone una natura sociale specifica e un processo attraverso il quale i bambini si inseriscono gradualmente nella vita intellettuale di coloro che li circondano: la competenza prima è sociale e poi diventa competenza individuale. Nella classe di lingua, il concetto di supporto, di guida o di "*scaffolding*", può essere definito come un'assistenza temporanea, ma essenziale, che aiuta gli studenti a sviluppare abilità, concetti nuovi e ad aumentare le proprie competenze. In pratica, perché esso si verifichi ad esempio in un'interazione tra insegnante e studente, deve esservi evidenza, da un lato, di un risultato positivo nell'esecuzione di un compito da parte dello studente grazie alla guida dell'insegnante, e dall'altro, del fatto che grazie a questa esperienza lo studente abbia raggiunto un livello maggiore di indipendenza nella sua competenza (Maybin *et al.* 1992 citati in Gibbons 2003:249).

particolare orientamento verso la lingua straniera stessa, poiché “per il vero apprendente autonomo, ogni occasione di uso della lingua rappresenta un’occasione per imparare la lingua, e viceversa” (trad. nostra²⁵).

Ma che cosa si intende per apprendente autonomo? Il paragrafo seguente cercherà di fare una panoramica sulle diverse interpretazioni presenti nella letteratura sull’autonomia, sempre rimanendo fedele al tentativo di limitare il campo al contesto di apprendimento linguistico.

1.1.2 Qualche definizione di apprendente autonomo

Cercare di riassumere le varie definizioni date da esperti e ricercatori sull’apprendente autonomo si dovrebbe rivelare meno complicato che spiegare il concetto di autonomia di apprendimento. Ciò deriva dal fatto che si tratta generalmente di elenchi di caratteristiche possedute dal discente più che di una descrizione di ciò che il termine vuole indicare, e questo dovrebbe ovviamente rendere più facile il compito di questo paragrafo.

Si inizierà riportando quanto scritto dai principali studiosi di autonomia in ambito linguistico.

“Dire che un apprendente è autonomo significa dire che è capace di farsi carico del proprio apprendimento e nulla più: tutte le decisioni che egli è in grado di prendere riguardo al suo apprendimento possono essere relazionate a questa capacità che possiede ma devono essere distinte da esso. [...] L’apprendente autonomo è in grado di prendere tutte queste decisioni riguardanti l’apprendimento [dallo stabilire gli

²⁵ Testo orig.: “for the truly autonomous learner, each occasion of language use is an occasion of language learning, and *vice versa*”.

obiettivi al definire i contenuti, metodi e tecniche, al monitorare il processo e valutare l'acquisizione] per cui prova un interesse” (Holec 1981:3, trad. nostra²⁶).

“Si può definire autonoma una persona che ha una capacità indipendente di fare o portare avanti scelte che regolano le sue azioni. Questa capacità dipende da due principali componenti: abilità e volontà” (Littlewood 1996:428, trad. nostra²⁷).

“[...] gli apprendenti *vincenti* o *esperti* o *intelligenti* hanno imparato ad imparare. Hanno acquisito le strategie cognitive, la conoscenza del processo di apprendimento, e gli atteggiamenti che permettono loro di usare tali abilità e saperi con sicurezza, flessibilità, appropriatezza e indipendenza dall'insegnante. Quindi, sono autonomi” (Wenden 1991:15, trad. nostra²⁸).

“L'apprendente autonomo è un produttore autoreferenziale di significato, un soggetto attivo nel suo processo di apprendimento. L'apprendimento è visto come il risultato della sua iniziativa di interagire con il mondo” (Rathbone 1971 citato in Candy 1991:271, trad. nostra²⁹).

²⁶ Testo orig.: “To say of a learner he is autonomous is therefore to say that he is capable of taking charge of his own learning and nothing more: all the practical decisions he is going to make regarding his learning can be related to this capacity he possesses but must be distinguished from it. [...] The autonomous learner is himself capable of making all these decisions concerning the learning with which he is or wishes to be involved”.

²⁷ Testo orig.: “We can define an autonomous person as one who has an independent capacity to make and carry out the choices which govern his or her actions. This capacity depends on two main components: ability and willingness”.

²⁸ Testo orig.: “*successful* or *expert* or *intelligent* learners have learned how to learn. They have acquired the learning strategies, the knowledge about learning, and the attitudes that enable them to use these skills and knowledge confidently, flexibly, appropriately and independently of a teacher. Therefore, they are autonomous”.

²⁹ Testo orig.: “The autonomous learner is a self-activated maker of meaning, an active agent in his own learning process. Learning is seen as the result of his own self-initiated interaction with the world”.

In contesto educativo, sembrano dunque esserci diverse caratteristiche che denotano l'apprendente autonomo³⁰ e si proverà di seguito ad elencarle riassumendo i contributi maggiormente connessi al contesto di apprendimento linguistico.

Per Omaggio (1978 citato in Wenden 1998:41) l'apprendente è autonomo quando:

- ha percezione degli stili di apprendimento e delle strategie;
- ha un approccio attivo verso le attività di apprendimento;
- è disponibile a prendersi dei rischi, come ad esempio quello di comunicare usando la lingua straniera ad ogni costo;
- ha un buon intuito;
- presta importanza all'accuratezza (la forma) così come all'appropriatezza (il contenuto) della lingua;
- sviluppa la lingua straniera in un sistema separato che rivede e riaggiusta continuamente a partire da ipotesi sul funzionamento della lingua stessa;
- ha un approccio aperto e flessibile verso la lingua straniera.

Secondo Brenn e Mann (1997 citati in Benson 2001:84-85), l'apprendente autonomo:

- considera la relazione tra sé e ciò che deve essere appreso, le modalità in cui imparerà e le risorse disponibili, come qualcosa che spetta a lui gestire e controllare;

³⁰ In Candy (1991:459-466) viene data una lista di oltre 100 competenze associate all'apprendente autonomo, raggruppate in 13 insiemi: essere metodico e disciplinato; essere logico e analitico; essere riflessivo e consapevole di se stesso; dimostrare curiosità, apertura e motivazione; essere flessibile; essere interdipendente e con una competenza interpersonale; essere costante e responsabile; essere avventuroso e creativo; dimostrare sicurezza e avere un'opinione positiva di sé; essere indipendente e autosufficiente; saper fare indagini e recuperare informazioni; conoscere i processi cognitivi e averne padronanza; sviluppare e usare criteri di valutazione.

- ha una rapporto autentico con la lingua che sta imparando e ha un desiderio reale di apprenderla;
- ha un forte senso di sé che difficilmente può essere minacciato da veri o presunti giudizi negativi su lui o sul suo lavoro;
- è capace di interrompere ciò che sta facendo per riflettere su come sia più appropriato proseguire;
- è ricettivo verso i cambiamenti ed è in grado di adattarsi adeguatamente e opportunamente;
- ha una capacità di apprendere che è indipendente dai processi educativi cui è soggetto;
- è in grado di sfruttare in modo strategico l'ambiente che lo circonda;
- è capace di negoziare con il gruppo i suoi bisogni, ma nello stesso tempo di condividere le esigenze e desideri degli altri membri.

Nei due elenchi appena visti è chiaro come si intersechino fattori connessi sia alla sfera cognitiva (saper utilizzare delle strategie, conoscere i propri stili di apprendimento, ecc.) sia a quella psicologica (essere motivati all'apprendimento della lingua straniera, avere una particolare propensione allo studio di quella lingua, ecc.) sia, infine, a quella legata ai comportamenti (essere ricettivo, flessibile; saper negoziare con il gruppo, ecc.). Il profilo dell'apprendente autonomo risulta essere quello di “un particolare tipo di persona, più che una persona che possiede particolari competenze cognitive o abilità che possono essere apprese” (Benson 2001:86). Del resto, non è possibile definire l'apprendente autonomo semplicemente come colui che è in grado di compiere delle azioni che egli stesso decide e controlla: così, se molti sono gli studiosi che evidenziano che cosa un discente autonomo dovrebbe saper fare per apprendere in modo efficace, pochi sono, al contrario, quelli che riescono a discernere le competenze cognitive che

sottostanno a tali comportamenti. È anche vero, secondo Benson (ibid.), che tali competenze non possono essere descritte adeguatamente in termini di atteggiamenti verso l'apprendimento o attraverso un elenco di operazioni cognitive che generalmente precedono la messa in atto di ogni comportamento osservabile.

Non si dimentichi che l'autonomia è un processo, non uno stato né un prodotto. Una persona non *nasce* autonoma, bensì percorre una strada *verso* l'autonomia, oppure aumenta o sviluppa la sua *capacità* di essere autonoma. Il rischio di un elenco di capacità, di modi di essere e di agire come quello proposto da Omaggio (1978 citato in Wenden 1998:41, cfr. sopra) o da Mann e Breen (1997 citati in Benson 2001:84-85, cfr. sopra) rischia di identificare apprendenti che sono "psicologicamente inclini" all'autonomia di apprendimento e altri che non lo sono, come a dire che chi non è flessibile, creativo, aperto o fiducioso nelle proprie capacità non ha speranze di procedere nella strada verso l'autonomia, a meno che non cambi drasticamente la sua personalità (Hořinek 2007:18).

Nunan (1996:13) sostiene il bisogno del discente di essere costantemente allenato nelle capacità e conoscenze di cui necessita per essere in grado di compiere scelte appropriate rispetto a ciò che vuole imparare e a come vuole farlo. D'altra parte, Little (1995:175) sostiene che l'apprendente di successo è colui che è autonomo per natura e che sarebbe opportuno che gli insegnanti si preoccupassero principalmente di aiutare i loro studenti ad avere successo piuttosto che inseguire l'autonomia di apprendimento come obiettivo esplicito. L'idea di 'apprendente di successo' (*'successful learner'*) si collega automaticamente ad un'altra idea ampiamente discussa nella letteratura, ossia quella di 'bravo apprendente di lingue' (*'good language learner'*).

Se si riprendono le parole di Neiman *et al.* (1978) e di altri studiosi quali Rubin (1975), Oxford (1990) o Wenden (1991) si vedrà come la

definizione di *'good language learner'* combaci con le caratteristiche di apprendente autonomo date sopra: deve sapere trovare lo stile di apprendimento che meglio gli si adatta, è attivamente coinvolto nel processo di apprendimento, cerca di capire come funziona la lingua, è consapevole del fatto che lo scopo della lingua è quello di comunicare, è un buon investigatore, impara a pensare direttamente nella lingua straniera, capisce che apprendere una lingua non è semplice e impara a superare il senso di frustrazione o di perdita di fiducia (Neiman *et al.*:*ibid*).

A conclusione degli approfondimenti proposti in questo paragrafo, risulta evidente come cercare di dare una definizione univoca e netta di cosa si intenda per apprendente autonomo non sia in realtà molto più semplice che delineare il significato di autonomia di apprendimento. Ancora una volta entrano in gioco una serie di fattori quali la motivazione, la percezione di sé, ma anche la capacità di mettere in atto precise strategie cognitive o comportamenti sociali. È necessario trattare in modo più esteso ognuno di questi aspetti per poter capire a pieno quali siano le proprietà dell'apprendente autonomo. Nel paragrafo seguente si cercherà di dare una delucidazione su alcuni di questi concetti, tra cui quello di consapevolezza linguistica e metalinguistica e delle strategie cognitive; per quanto riguarda le componenti psicologiche, invece, il paragrafo 1.2 sarà interamente dedicato ai principali fattori affettivi che il concetto di autonomia comporta.

1.1.3 Altri concetti e aspetti legati all'autonomia di apprendimento

Per riuscire a dare un quadro completo del concetto di autonomia di apprendimento linguistico non possono essere trascurati alcuni aspetti fondamentali che sono stati fino ad ora accennati ma su cui è utile soffermarsi prima di procedere a trattare le componenti psicologiche. Si cercherà quindi di approfondire il significato di alcuni termini che nella letteratura si incontrano spesso quando si parla di autonomia, ossia 'apprendimento autodiretto' e 'apprendimento autoregolato' (paragrafo 1.1.3.1) per capire quali siano gli elementi in comune o di distacco rispetto a quanto discusso fino ad ora sul concetto di autonomia di apprendimento. Altre nozioni che sono più volte comparse nella prima parte di questo capitolo sono state quelle legate alla consapevolezza dell'apprendente e alle strategie cognitive che subentrano nel processo di apprendimento e di cui è essenziale rimarcare alcuni principi cruciali (paragrafo 1.1.3.2), specie per rafforzare la connessione tra il discorso sull'autonomia e quello sul plurilinguismo, seconda area di interesse di questa ricerca. Infine, si è ritenuto rilevante, anche ai fini di un'applicabilità curricolare del discorso sull'autonomia, delineare come gli obiettivi legati all'autonomia di apprendimento rientrino nel quadro delle finalità dell'educazione linguistica (paragrafo 1.1.3.3) e capire come sia possibile misurare il grado di autonomia che gli studenti man mano sviluppano, al fine di comprendere quali interventi pedagogici sia preferibile adottare (paragrafo 1.1.3.4).

1.1.3.1 Apprendimento autodiretto e apprendimento autoregolato *versus* autonomia di apprendimento

Pemberton e Dickinson (citati in Finch 2002:20) identificano una moltitudine di termini presenti nella letteratura sull'autonomia che compaiono come sinonimi di autonomia di apprendimento. Tra i principali, si ritiene qui utile evidenziare i termini 'apprendimento autodiretto' e 'apprendimento autoregolato'³¹.

Holec (1981:4) scrive che il processo cognitivo di un discente che si prende carico del proprio apprendimento decidendo gli obiettivi, le tecniche, le modalità di studio, monitorando il processo e autovalutandosi, è "autodiretto o intrapreso su base autonoma". Per Holec, infatti, l'aggettivo 'autonomo' dovrebbe essere associato solo alle persone e non a un processo; da qui, la sua proposta a non definire l'apprendimento 'autonomo' bensì 'autodiretto'. Lo studioso continua dicendo che sebbene l'apprendimento autodiretto implichi necessariamente che lo studente sia autonomo, il fatto che lo studente sia autonomo non indica che ci sia apprendimento autodiretto, proprio per il fatto che lo studente può decidere se utilizzare la sua autonomia oppure no. Altri studiosi sottolineano come il concetto di apprendimento autodiretto derivi dalle teorie costruttiviste, in base alle quali il sapere non può essere insegnato ma soltanto imparato, ossia 'costruito' dallo studente stesso (Candy 1991:270). Benson (1997:23) nota che il costruttivismo supporta la visione di autonomia basata sul comportamento del discente, sui suoi orientamenti e la sua personalità, e, di conseguenza, che gli approcci fondati su tale teoria considerano

³¹ Poiché la quasi totalità di letteratura sull'autonomia nell'apprendimento linguistico deriva da pubblicazioni in lingua inglese, si ritiene utile fornire i termini di origine dei concetti qui spiegati: 'apprendimento autodiretto' è la trasposizione del termine *self-directed learning* e 'apprendimento autoregolato' di *self-regulated learning*.

l'apprendimento autodiretto come condizione necessaria per la promozione dell'autonomia. In particolare, il termine 'self-directed learning' definisce una serie di ricerche e studi avviati nel Nord America (Knowles 1975; Guglielmino 1977; Long 1990) focalizzati principalmente sull'educazione agli adulti e svolta in situazioni di apprendimento non istituzionalizzate. Riprendendo Benson (2001:34), si dirà che con 'self-direction' viene indicata la capacità globale dell'apprendente di procedere nel proprio studio in modo efficace, mentre 'autonomia' sta a significare quelle qualità personali o morali associate a tale capacità. Nel campo delle lingue straniere, tuttavia, il termine 'autonomia' tende a comprendere sia il campo di ricerca sia la capacità dell'individuo di sapere farsi carico del proprio processo di apprendimento. 'Apprendimento autodiretto' invece tende a riferirsi semplicemente all'apprendimento che è portato avanti sotto il controllo del discente stesso, anziché essere controllato da altri. Sempre Benson (ibid.) propone una distinzione che potrebbe essere fatta in contesto linguistico:

“tra autonomia come attributo del discente e apprendimento autodiretto come un modo specifico di apprendimento in cui il discente prende decisioni rilevanti riguardo al contenuto, ai metodi e alla valutazione. L'autonomia può essere considerata come una capacità che gli apprendenti posseggono a vari livelli. L'apprendimento autodiretto può essere considerato come qualcosa che gli apprendenti sono in grado di fare in modo più o meno efficace, in base ai livelli in cui posseggono tale capacità” (trad. nostra³²).

³² Testo orig.: “between autonomy as an attribute of the learner and self-directed learning as a particular mode of learning in which the learner makes the important decisions about content, methods and evaluation. Autonomy can be considered as a capacity that learners possess to various degrees. Self-directed learning can be considered as something that learners are able to do more or less effectively, according to the degree that they possess this capacity”.

L'altro termine che può risultare ambiguo quando si parla di autonomia è 'apprendimento autoregolato', sempre di derivazione nord americana, questa volta però proveniente dal campo della psicologia educativa (Schunk, Zimmerman 1994, 1998; Boekaerts *et al.* 2000). Zimmerman (1998:11) definisce l'autoregolazione come "un processo autodiretto attraverso cui gli apprendenti trasformano le loro abilità mentali in competenze accademiche", sostenendo che tutti gli apprendenti cercano di autoregolare il proprio apprendimento, ma alcuni riescono a farlo in modo più efficace di altri. L'apprendimento autoregolato non è un risultato dell'educazione formale, dal momento che è una questione di abilità e volontà, ma è tuttavia favorito da opportunità di condivisione sociale che permettono pratiche autodirette. L'apprendente che si autoregola è un apprendente strategico, che ha imparato a pianificare, controllare e valutare i propri processi cognitivi, motivazionali/affettivi e comportamentali (Torrano Montalvo, Gonzales Torres 2004:22) e, riprendendo le parole di Zimmerman (1998:1), si distingue grazie al suo modo di concepire l'apprendimento scolastico come qualcosa che egli fa per se stesso piuttosto che come qualcosa che viene fatto a lui o per lui. Confrontando queste ultime parole con quelle di Little (2007:14), il quale scrive che l'apprendente autonomo è colui che fa le cose non necessariamente da solo ma per se stesso, ne consegue che il punto in comune tra autoregolazione e autonomia risiede nell'abilità dei discenti di fare le cose per se stessi.

Tuttavia, mentre l'autonomia presuppone che l'apprendente sia in grado di riflettere in modo consapevole e di prendere decisioni sul suo processo di apprendimento, non è altrettanto chiaro nell'apprendimento autoregolato se il discente applichi le strategie cognitive in modo conscio

o automatico³³. Il campo di indagine dell'apprendimento autoregolato nel contesto di acquisizione della lingue straniere è quindi maggiormente connesso allo studio delle strategie cognitive di quanto non lo sia il campo dell'autonomia di apprendimento; per questo motivo, è utile ricorrere alla letteratura derivante dall'autoregolazione al fine esplorare più a fondo alcuni aspetti cognitivi insiti nel concetto di autonomia di apprendimento linguistico³⁴, argomento che verrà affrontato nel paragrafo successivo.

1.1.3.2 Consapevolezza, strategie e metacognizione

Come visto più volte nel corso del ragionamento fin qui affrontato, l'autonomia di apprendimento è un insieme di diversi fattori: cognitivi e metacognitivi, psicologici o affettivi e sociali. Di seguito si affronteranno i primi in elenco, ossia i fattori cognitivi e metacognitivi.

“L'autonomia di apprendimento è caratterizzata dalla predisposizione a farsi carico del proprio apprendimento al servizio dei propri bisogni e scopi. Ciò implica una capacità e volontà di agire indipendentemente e in co-operazione con gli altri, in quanto persone socialmente responsabili. Un apprendente autonomo è un partecipante attivo del processo sociale di apprendimento, ma anche un interprete attivo di nuovi saperi in termini di ciò che egli già sa. È essenziale che un apprendente autonomo sia stimolato a sviluppare consapevolezza rispetto agli obiettivi e processi di apprendimento e sia capace di attuare quella riflessione

³³ Rimane però aperta la questione del livello di consapevolezza legata all'uso di tali processi mentali. In generale, le definizioni date tendono a sostenere che le strategie sono azioni consapevoli, ma dopo un certo periodo in cui vengono ripetute, diventano automatiche (Oxford 1990:12).

³⁴ La ricerca sull'apprendimento autoregolato fornisce interessanti studi anche relativamente al ruolo della famiglia, del docente e dei compagni nel processo di apprendimento (Brown, Campione 1990).

critica che sillabi e curricoli generalmente richiedono, ma che la pedagogia tradizionale raramente favorisce” (Bergen 1990 citato in Dam 1995:1, trad. nostra³⁵).

Praticamente l'intera letteratura sull'autonomia di apprendimento concorda sulla necessità di accrescere la consapevolezza dell'apprendente, una consapevolezza che tocca diversi piani: quello del linguaggio inteso come sistema, quello della comunicazione intesa come processo linguistico e quello del processo di apprendimento stesso. L'obiettivo è lo sviluppo di una “competenza strategica” in vista di un apprendimento intenzionale (Legenhausen 2003:67). Seguendo la tassonomia proposta da O'Malley *et al.* (1985), tale competenza si basa sull'uso di *strategie socio-affettive* (che il discente utilizza per interagire con gli altri e per controllare le sue emozioni), *strategie cognitive* (impiegate per intervenire direttamente sul materiale oggetto di apprendimento) e *strategie metacognitive* (mirate al controllo del processo e alla riflessione su di esso)³⁶. Secondo Wenden (1991:18), le strategie d'apprendimento sono “passaggi mentali o operativi che i discenti attuano per imparare una nuova lingua e per disciplinare i propri sforzi nel farlo”. Sebbene non ci siano prove evidenti di una relazione causale tra consapevolezza di tali strategie e riuscita nell'apprendimento

³⁵ Testo orig.: “Learner autonomy is characterized by a readiness to take charge of one's own learning in the service of one's needs and purposes. This entails a capacity and willingness to act independently and in co-operation with others, as a socially responsible person. An autonomous learner is an active participant in the social processes of learning, but also an active interpreter of new information in terms of what she/he already and uniquely knows. It is essential that autonomous learner is stimulated to evolve an awareness of the aims and processes of learning and is capable of the critical reflection which syllabuses and curricula frequently require but traditional pedagogical measures rarely achieve”.

³⁶ Esistono diverse categorizzazioni delle strategie: tra le principali si citano quelle di O'Malley *et al.* (1985), Rubin (1987), Oxford (1990) e Stern (1992), che verranno riprese nel corso della presente ricerca. In particolare, se pur sinteticamente, la tassonomia di Oxford (1990) verrà esposta in questo stesso paragrafo in nota 38, e quella di O'Malley *et al.* (1985) nel paragrafo 2.5.3.4 in Figura 2.1.

(Rees-Miller citato in Benson 2001:45)³⁷ e sia improbabile riuscire a dividere le strategie utili da quelle meno utili, esiste una lunga serie di studi legati a questo argomento, alcuni dei quali hanno dato origine a strumenti per misurare l'uso che il discente ne fa, in modo più o meno consapevole. Un esempio è il SILL (*Strategy Inventory for language Learning*) di Oxford (1990), un questionario di 50 punti suddiviso in sei sezioni il cui scopo è misurare la frequenza d'uso (bassa, media o alta) di strategie legate alla memoria, ai processi mentali, di compensazione, di metacognizione, affettive e sociali³⁸. Benson (2001:84) nota però che solo le ultime tre sezioni possono interessare veramente il campo di indagine dell'autonomia e, in particolare, potrebbero essere usate per stabilire quale sia il livello di controllo sull'apprendimento che gli studenti ritengono aver raggiunto. In realtà, osservando in dettaglio i quesiti presenti nel SILL, è evidente come sia difficile stabilire se ciò che viene indagato è una tecnica (quindi identificabile come strategia) oppure un comportamento, un atteggiamento, o un'opinione: ad esempio, la risposta al quesito "Cerco persone con cui parlare inglese" potrebbe dar conto più di una condizione di ansietà, di coinvolgimento o motivazione che di una tecnica da acquisire (Hořinek 2007:42). Il fatto è che c'è un

³⁷ Sempre in Benson (2001:145) viene ricordato come alcuni studi di caso su apprendenti "deboli" abbiano dimostrato che l'uso di strategie utilizzate da studenti "di successo" non è di per sé sufficiente a causare un apprendimento efficace e che gli apprendenti "di successo" non necessariamente utilizzano le strategie raccomandate, quanto piuttosto strategie più personali, spesso non sollecitate.

³⁸ Oxford (1990) suddivide le strategie in "dirette" e "indirette".

Le prime sono quelle che richiedono processi mentali che ricadono sulla lingua stessa:

- le strategie della memoria, ossia quelle usate per mantenere e conservare le informazioni;
- le strategie cognitive, ossia le strategie mentali usate dai discenti per comprendere e produrre nuova lingua e in modi diversi;
- le strategie di compensazione, che aiutano i discenti a superare i vuoti di informazione affinché la comunicazione prosegua.

Le strategie "indirette" invece sono quelle che supportano e regolano l'apprendimento linguistico spesso senza coinvolgere direttamente la lingua:

- le strategie metacognitive, che permettono agli apprendenti di controllare il processo cognitivo, pianificando, modificando, monitorando o valutando ciò che accade man mano che imparano;
- le strategie affettive, ossia quelle che riguardano le condizioni emotive, la motivazione, le attitudini;
- le strategie sociali, che aiutano il discente ad apprendere grazie all'interazione con gli altri.

generale consenso sulla natura poco chiara di ciò che sono le strategie di apprendimento, come possono essere categorizzate, analizzate³⁹ e allenate (Ellis 1985:530). In Wenden e Rubin (1987) si ripercorrono i termini più frequentemente associati alle strategie con l'intento di definirne la natura: "tecniche", "tattiche", "idee potenzialmente consapevoli", "operazioni attuate coscientemente", "abilità di apprendimento, abilità di base, abilità funzionali", "abilità cognitive", "strategie su processi linguistici" e "procedure di problem solving". Nonostante il trascorrere dei decenni e le centinaia di studi eseguiti in tutte le direzioni, non si è ancora arrivati a fare chiarezza terminologica (Dörnyei, Skehan 2003:608). È Rubin (2005) a introdurre il termine '*learner self-management*', molto prossimo nel significato al termine visto in precedenza 'autoregolazione'. Quest'ultimo, tra l'altro, man mano va a rimpiazzare quello di 'strategie di apprendimento' nel campo della psicologia educativa, ponendo l'accento sul fatto che si tratta di un insieme di procedure strategiche metacognitive ma anche di esecuzione di compiti, della conoscenza di sé, dei propri atteggiamenti e convinzioni, oltre che della conoscenza delle strategie vere e proprie. L'uso sempre più frequente del termine 'autoregolazione' come opposto a quello di 'strategie di apprendimento' sposta l'attenzione dal *prodotto*, ossia le strategie usate dal discente, al *processo*, ossia il discente che "fa" qualcosa (Dörnyei 2006:61).

L'interesse della letteratura sull'autonomia verso le strategie di apprendimento, dunque, è limitato dal fatto che esse non sono il fulcro

³⁹ In McDonough (1999:2) vengono elencati i seguenti strumenti utilizzati per la raccolta dati sulle strategie e per ognuno sono riportati i principali studi che li hanno adottati (per rimandi bibliografici si rimanda a McDonough, *ibid.*):

- interviste e questionari (Carrell 1989; Oxford 1990);
- osservazioni (O'Malley *et al.* 1985);
- rapporti verbali (Anderson, Vandegrift 1996; Block 1986);
- diari e journal dialogici (Oxford, Lavine *et al.* citati in Oxford 1996);
- biografie linguistiche (Pickett 1978; Poulisse *et al.* 1987);
- registrazioni computerizzate (Baily citato in Oxford, 1996).

dell'investigazione bensì solo uno degli aspetti che partecipano al processo attuato dal discente nel farsi carico del proprio apprendimento. In tal senso, supportando la distinzione di Dörnyei (ibid.), l'attenzione qui non sarà posta tanto sulle strategie intese come qualcosa che gli studenti decidono di mettere in pratica, bensì sul modo in cui essi imparano a *regolare* il loro apprendimento, sia in termini di stile che di contenuti. Si tratta di un controllo che inizia dal momento in cui il discente acquista maggior consapevolezza del sistema linguistico, del processo di apprendimento e di sé: si è visto infatti come il termine 'consapevolezza' sia presente nel primo livello dei modelli di sviluppo dell'autonomia di apprendimento di Nunan (1997:192, cfr. sopra) e di Scharle e Szabó (2000:9, cfr. sopra), proprio a dimostrazione del fatto che è una condizione necessaria affinché si possa progredire nella capacità di essere autonomi e responsabili del proprio apprendimento. Per Macaro (2008:54, trad. nostra⁴⁰),

“capacità di autonomia nell'apprendimento linguistico, quindi, significa avere la consapevolezza, la conoscenza e l'esperienza dell'uso di strategie, insieme alla metacognizione di valutare l'efficacia non solo delle strategie individuali [...] ma anche di come tutti questi aspetti confluiscono man mano nel quadro più vasto dell'apprendimento linguistico”.

Donmally (1995 citato in Little 1997:93) distingue due forme di consapevolezza linguistica: da un lato, quella che si riferisce alla “sensibilità di una persona e consapevolezza conscia verso la natura del linguaggio e del suo ruolo nella vita umana”, ossia un senso più generale

⁴⁰ Testo orig.: “Autonomy of language learning competence, then, is having the awareness, the knowledge, and the experience of strategy use, together with the metacognition to evaluate the effectiveness not only of individual strategies, [...] but also how all these map onto a much broader canvas of language learning over time”.

del termine, quello che viene perseguito in molti curricoli scolastici con l'intento di motivare gli studenti all'apprendimento della lingua straniera, al suo uso, variazione e mutamento⁴¹; dall'altro lato, ciò che in psicolinguistica denota la "consapevolezza che i discenti hanno della lingua, indipendentemente dalla riflessione conscia sulla lingua" (Nicholas 1991 citato in Little, ibid.), ossia ciò che ogni individuo possiede, sebbene in modo diverso, che può essere a volte esplicito e verbalizzabile a volte implicito e taciuto. In altre parole, si tratta di due fenomeni separati, entrambi indicati con il termine di 'consapevolezza linguistica', dove il primo riguarda la conoscenza della lingua e viene acquisita a scuola e il secondo connota un'interpretazione psicolinguistica in base alla quale si parla di una capacità innata di acquisire e procedere con la lingua.

L'autonomia nell'apprendimento delle lingue straniere richiede la presenza di entrambi questi fenomeni poiché il discente deve essere in grado sia di applicare i saperi e le competenze apprese a scuola in contesti esterni (imparare contenuti), sia di progredire in quei saperi e quelle competenze in risposta alle necessità originate dal modificarsi delle circostanze (imparare ad imparare). In base alle teorie costruttiviste, il discente costruisce il proprio sapere attraverso le interazioni, inconsce e implicite, tra ciò che sa già e nuove idee, informazioni ed esperienze che vive. In contesti di apprendimento formale è importante supportare tale costruzione inconscia e involontaria del sapere adottando una pedagogia che aiuti il discente ad esplorare, interpretare e partecipare al processo, così da permettergli di assumere quel ruolo attivo che le modalità di insegnamento tradizionale solitamente gli negano e che, al contrario, è

⁴¹ È questo il significato che ha dato forma a una corrente educativa basata proprio sulla '*language awareness*', sviluppatasi principalmente nel Regno Unito negli anni '80 dello scorso secolo (Carter, Nunan 2001:161).

necessario affinché inizi a prendere il controllo del proprio apprendimento.

Essendo quella qui presentata una ricerca interessata sia all'autonomia di apprendimento sia al plurilinguismo, o meglio, che parte dall'investigazione sul primo concetto (autonomia) per trovare procedimenti utili a favorire il secondo concetto (plurilinguismo), il discorso sulla consapevolezza linguistica e cognitiva diventa estremamente importante poiché rappresenta un nodo fondamentale nel processo di trasferimento del sapere da una lingua all'altra. Il trasferimento avviene quando “qualcosa appreso in un contesto è stato d'aiuto in un altro” (Perkins, Salomon 1988 citati in James 2006:151) e ciò non riguarda solo il legame (o 'ponte', di cui si parlava nell'Introduzione) tra le situazioni di apprendimento scolastiche ed extrascolastiche, ma anche tra le varie lingue che fanno parte del repertorio linguistico del discente, a partire dalla lingua materna, ed eventualmente dal dialetto, fino a tutte le altre lingue con cui è venuto in contatto in modo più o meno formale nell'arco della sua vita. Tuttavia, James (2006:151) insiste sulla necessità che tale trasferimento diventi una priorità dell'educazione linguistica, visto che oltre un secolo di ricerche ed esperimenti suggeriscono non solo che non è automatico, ma è anche difficile da stimolare. Al di là di tutta una serie di tecniche che possono essere esercitate in classe (Perkins, Salomon 1988; Wenden 1991), l'attenzione rispetto al campo dell'autonomia va principalmente a quelle che favoriscono la riflessione metacognitiva. Riprendendo ancora una volta le parole di Little (1997:94):

“se facciamo dello sviluppo dell'autonomia una questione centrale dell'apprendimento formale, la riflessione cosciente giocherà inevitabilmente un ruolo essenziale sin dal principio, per la semplice ragione che tutto l'apprendimento

formale è il risultato di un'intenzione determinata" (trad. nostra⁴²).

Il discente, dunque, è spinto a riflettere sul contenuto e sul processo: ciò che Bruner (1986:132) identifica con "intervento riflessivo sul sapere" non è altro che una delle operazioni richieste all'apprendente autonomo. Secondo Bruner, solo nel momento in cui il discente riesce a sviluppare un senso di riflessione su ciò che impara, infatti, diventa capace di controllare e selezionare il sapere in base alle sue esigenze. Sviluppando quindi un senso di sé e sapendo condividere e negoziarne i risultati della sua conoscenza, può diventare "un membro della comunità che crea cultura" (ibid.).

La relazione tra riflessione e autonomia risiede nei processi cognitivi e comportamentali con cui gli studenti prendono il controllo del loro apprendimento. Poiché imparare una lingua straniera implica fattori sia intellettuali sia affettivi, logicamente anche la riflessione legata all'apprendimento linguistico ha anche delle componenti psicologiche rilevanti. Questa è la ragione per cui si è scelto di trattare in modo più approfondito l'argomento nel paragrafo 1.2, unitamente agli altri fattori affettivi legati all'autonomia.

1.1.3.3 Obiettivi di apprendimento linguistico e obiettivi di autonomia di apprendimento

Per Holec (1981:23) gli obiettivi dell'insegnamento dovrebbero essere quelli di:

⁴² Testo orig.: "if we make the development of autonomy a central concern of formal learning, conscious reflection will necessarily play a central role from the beginning, for the simple reason that all formal learning is the result of deliberate intention".

1. aiutare l'apprendente ad acquisire quelle competenze linguistiche e comunicative che egli ha prefissato;
2. aiutare il discente ad acquisire autonomia per se stesso, in particolare aiutarlo a “imparare a imparare”.

Questi due obiettivi, secondo lo studioso, sono da perseguire con uguale attenzione poiché è impossibile considerare l'autonomia come precondizione all'apprendimento linguistico ma sarebbe altrettanto assurdo procedere allo sviluppo dell'autonomia quando lo studio sulla lingua è ormai concluso. In realtà, Holec (1981:7) sostiene che come prima condizione all'apprendimento dovrebbe esserci la capacità del discente di farsi carico del suo apprendimento, quindi sapere come procedere efficacemente, e, successivamente, ci dovrebbe essere un sistema di apprendimento in cui il controllo sull'apprendimento può essere esercitato dal discente, in cui quindi egli possa avere la possibilità di sperimentare la sua capacità di farsi carico del processo cognitivo. Ma, continua Holec (ibid.):

“cosa succede in pratica quando un apprendente non è autonomo, come capita generalmente? È ragionevole sperare che un discente [...] voglia spendere tempo ed energie per imparare a imparare prima di trovarsi in situazioni di apprendimento in cui gli verrà permesso di acquisire le conoscenze cui mira? E se anche fosse, è possibile imparare a imparare senza imparare nulla?” (trad. nostra⁴³).

⁴³ Testo orig.: “But what is the situation in practice when the learner is not autonomous, as is generally the case? It is reasonable to hope that an adult learner will be willing to devote time and energy to learning to learn before finding himself a place in the learning structure that will enable him to acquire the knowledge he seeks? And, even if this were so, is it possible to learn to learn without learning anything?”.

Dal punto di vista del discente, si può dire che il suo interesse sia diretto più a ciò che deve imparare piuttosto che a imparare ad essere autonomo, dal momento che l'autonomia personale è fondamentalmente una condizione per il raggiungimento di obiettivi personali e non tanto un obiettivo esplicito in sé e per sé. Ciò significa che la percezione di autonomia del discente è sempre strettamente collegata ad una particolare esperienza di apprendimento o di vita (Benson 2008:26).

Il problema sembra essere quello di favorire un sistema educativo in cui entrambi gli obiettivi siano compatibilmente perseguibili. Se, infatti, l'autonomia è intesa come un obiettivo dell'educazione linguistica, allora è auspicabile che insegnanti e istituzioni ne promuovano lo sviluppo attraverso pratiche didattiche che permettano ai discenti di misurarsi in modalità di apprendimento in cui tale capacità possa maturare (Benson 2001:109). Nella pratica, poiché l'apprendimento linguistico dipende in primo luogo dall'uso stesso della lingua (possiamo imparare a parlare solo parlando, a leggere solo leggendo e così via), ne consegue che in contesti di apprendimento formale il grado di autonomia sia sempre subordinato a ciò che i discenti fanno nella lingua straniera, ossia, il livello di autonomia in quanto "apprendenti di lingua" è in parte influenzato dal livello della loro autonomia in quanto "utilizzatori" di quella lingua (Little 2007).

È evidente come i due piani siano strettamente connessi e dipendenti l'uno dall'altro, tanto che non risulta semplice suddividere in modo netto finalità e obiettivi dell'apprendimento linguistico da quelli dell'autonomia. La Figura 1.3 riporta uno dei tentativi che compaiono nella letteratura a riguardo ed è proposto da Champagne *et al.* (2001:52); gli stessi autori però ammettono che la distinzione in due aree non è stata un'operazione semplice da compiere e che diversi aspetti rimangono in bilico: ad esempio, commentando l'obiettivo "elicitar informazioni

significative da altri” (cfr. Figura 1.3), rimarcano il fatto che, nonostante sia stato posizionato nell’area dell’autonomia, il suo legame con la competenza linguistica è innegabile.

Figura 1.3: Esempio di distinzione di finalità e obiettivi tra le aree di autonomia di apprendimento e competenza linguistica (adattato da Champagne *et al.* 2001:52)⁴⁴

AUTONOMIA DI APPRENDIMENTO	COMPETENZA LINGUISTICA
<p style="text-align: center;">FINALITÀ</p> <ul style="list-style-type: none"> - capire perché si sta facendo ciò che si sta facendo - diventare un apprendente autodiretto sia da solo che in gruppo - creare collegamenti tra l’apprendimento scolastico e extrascolastico - riflettere e fare uso delle esperienze personali - lanciarsi in nuove esperienze al di fuori dell’istituzione scolastica di appartenenza 	<p style="text-align: center;">FINALITÀ</p> <ul style="list-style-type: none"> - capire ciò che gli altri intendono dire quando parlano e scrivere ciò che stanno facendo - negoziare significati
<p style="text-align: center;">OBIETTIVI</p> <ul style="list-style-type: none"> - riconoscere e utilizzare risorse - elicitare informazioni significative da altri - esaminare criticamente il lavoro proprio e degli altri - iniziare, pianificare, organizzare e completare un lavoro 	<p style="text-align: center;">OBIETTIVI</p> <ul style="list-style-type: none"> - aumentare la conoscenza e il lessico rilevante - cogliere opportunità di formazione e ricerca - chiarire e presentare le proprie idee oralmente o per iscritto - spiegare perché si sta facendo quello che si sta facendo

La ragione che ha spinto questo gruppo di ricercatori e altri esperti a cercare di delineare il confine tra le finalità e gli obiettivi dell’apprendimento linguistico e quelli dell’autonomia di apprendimento

⁴⁴ Quello in Champagne *et al.* (2001) è un progetto di ricerca mirato a definire modalità di valutazione dell’autonomia di apprendimento linguistico. Il contesto di sperimentazione è quello di corsi di lingua universitari basati sullo sviluppo della competenza comunicativa tramite l’uso della metodologia basata sul compito.

linguistico è strettamente collegata alla necessità di misurare il livello di autonomia posseduto dai discenti. Se, come ripetuto più volte, l'autonomia deve rientrare tra gli obiettivi dell'educazione (linguistica, ma anche generale del discente), allora deve essere trovato un modo per poterla osservare, quantificare, valutare. Il paragrafo successivo si occuperà proprio di questo aspetto.

1.1.3.4 Misurare l'autonomia di apprendimento

Come tutti gli obiettivi d'apprendimento, anche l'autonomia dovrebbe poter essere misurata così da capire quale sia il grado raggiunto dagli studenti e poter proseguire con una didattica appropriata a facilitarne un ulteriore avanzamento.

Si è visto in precedenza come i modelli di sviluppo dell'autonomia (Nunan 1997; Littlewood 1997; Macaro 1997; Scharle, Szabó 2000)⁴⁵ si basino sulla considerazione che essa sia di natura graduale e che il suo potenziamento segua lo sviluppo personale dell'apprendimento. Quindi, trattandosi di una capacità personale, la possibilità di misurare i vari gradi di autonomia è assai limitata dal fatto che:

1. conosciamo poco degli stadi che gli apprendenti attraversano man mano che diventano sempre più autonomi, estendendo tale capacità ai diversi contesti di apprendimento (Benson 2001);
2. il processo stesso che porta allo sviluppo dell'autonomia non è regolare né tantomeno uguale per tutti e quindi ascrivibile a parametri di osservazione predeterminati (Little 1991).

⁴⁵ Cfr. paragrafo 1.1.1.3.

Inoltre, se si appoggia la tesi di Benson (2001) in base alla quale i comportamenti autonomi dovrebbero partire dalla propria volontà e non essere generati in risposta a compiti che richiedono implicitamente o esplicitamente una qualche forma di atteggiamento che sia osservabile dall'esterno, si riterrà che è dunque davvero arduo poter misurare l'autonomia nell'apprendimento e quindi anche l'autonomia nell'apprendimento delle lingue straniere. Breen e Mann (1997) arrivano persino a sconsigliare qualsiasi misurazione dell'autonomia proveniente dall'esterno, sostenendo che chiedere agli studenti di dimostrare il loro livello di autonomia attraverso compiti precisi pone il rischio che essi tendano a manifestare comportamenti falsati, cercando di agire in base alle aspettative dei loro insegnanti.

Nonostante però a detta di diversi studiosi tale misurazione risulti essere praticamente impossibile, vista la natura stessa del concetto di autonomia in quanto costrutto multidimensionale, è pur vero che esistono alcuni tentativi di formulare delle scale di misurazione che possano aiutare a comprendere il livello di sviluppo dell'autonomia da parte dello studente. Lo strumento più diffuso è la *Self-directed Learning Readiness Scale* (SDLRS) creato da Guglielmino (1977)⁴⁶: si tratta di un questionario (un totale di 58 domande nella versione per apprendenti adulti) su scala Likert, che testa atteggiamenti, abilità e altre caratteristiche atti ad indicare il livello di predisposizione a farsi carico del proprio apprendimento in un dato momento. Numerosi sono gli studi che hanno utilizzato la SDLRS per investigare rapporti tra la disposizione all'autoregolazione e altre variabili, oppure semplicemente come mezzo

⁴⁶ La SDLRS era stata pensata in origine come strumento diagnostico per studenti che si preparavano ad un apprendimento autoregolato in contesto scolastico, dalla scuola superiore all'università. Successivamente lo strumento è stato rivisitato (Guglielmino, Guglielmino 1991 citati in Delahaye, Choy 2002) dando origine al *Learning Preference Assessment* (LPA), che proponeva un format nuovo e autoreferenziale destinato principalmente ad un accrescimento del livello di consapevolezza dell'apprendimento autoregolato e dell'autovalutazione.

per quantificare le percezioni degli studenti sul loro grado di autonomia⁴⁷, sostenendo la validità e affidabilità della scala. Tuttavia, se per quanto riguarda la prima caratteristica, la maggior parte degli studiosi concordano sull'appropriatezza dello strumento⁴⁸, la validità del test è invece motivo di critica da parte di alcuni di loro⁴⁹. Field (1989 citato in Little 2001:79), ad esempio, sostiene che né il concetto di 'predisposizione' né quello di 'apprendimento autoregolato' hanno alla base una definizione precisa e, di conseguenza, anche la volontà di misurarli risulta alquanto discutibile.

In ogni caso, la SDLRS riguarda il contesto di apprendimento generale, non specificatamente linguistico. Per stimolare l'autoregolazione da parte dell'apprendente di lingua straniera, Lai (2001) propone la *Self-direction in Second Language Learning Measurement Scale* (SLLMS) che, in parte ispirata al questionario di Guglielmino, è basata su 17 domande e, sempre su scala Likert, testa la capacità degli studenti di monitorare e pianificare il loro impegno nell'apprendimento linguistico. Il controllo del processo di apprendimento linguistico viene misurato tramite una scala che verifica sia il livello di rilevanza di un dato compito rispetto al programma e alla pratica di abilità o strategie, sia il livello di rilevanza dell'autovalutazione rispetto agli obiettivi prefissati e alla prestazione linguistica dello studente. Per quanto riguarda la predisposizione alla pianificazione del processo di apprendimento linguistico, invece, la scala di misurazione prevede la stima della capacità del discente di definire

⁴⁷ Per una panoramica degli studi che hanno utilizzato la SDLRS si vedano Brockett, Hiemstra (1991), Merriam, Caffarella (1999, 2007) e Delahaye, Choy (2002).

⁴⁸ Delahaye e Choy (2002) riportano alcuni dati in base ai quali il coefficiente di affidabilità della SDLRS nei vari studi compiuti calcolato tramite il metodo *split-half* è risultato essere compreso tra .72 e .96 e quello calcolato sul *test-retest* è risultato tra .82 and .79.

⁴⁹ Per controbattere tali critiche riguardanti la validità della SDLRS, Delahaye e Choy (2002) illustrano i dati relativi al contenuto del questionario, alla sua costruzione e ai criteri utilizzati per la misurazione concludendo che si tratta di uno strumento che effettivamente testa il grado di autoregolazione posseduto dal discente.

obiettivi di medio e lungo termine, di identificare i materiali maggiormente significativi nonché le abilità o strategie da esercitare, di saper proporre le attività più adatte, di adottare un metodo preciso per l'apprendimento personale e, infine, di impegnarsi a condurre regolarmente un lavoro di autovalutazione.

Un altro esempio di scala di misurazione dell'autonomia è quella di Cotterall (1995) che propone un'inchiesta sulle percezioni che il discente ha di se stesso e del suo modo di apprendere come base per misurare la propria predisposizione a farsi carico del processo di apprendimento. Cotterall identifica sei fattori legati al concetto di autonomia: il ruolo dell'insegnante, il ruolo del feedback, l'indipendenza del discente, la fiducia del discente nelle proprie capacità, l'esperienza nell'apprendimento linguistico e il suo approccio allo studio (ibid.:196). Successivamente, la studiosa rivede quanto scritto e sostituisce gli ultimi quattro fattori con i seguenti: la consapevolezza del discente delle sue capacità, l'uso di strategie efficaci, l'attuazione di determinati comportamenti legati all'uso delle strategie e, ultimo fattore, la percezione della natura stessa dell'apprendimento linguistico (Cotterall 1999:499).

Tra i numerosi altri questionari che sono stati utilizzati per investigare aspetti legati all'autonomia, si citeranno il Self Regulated Questionnaire (SRQ) creato da Brown *et al.* (1999 citato in Levesque *et al.* 2007), il Components of Self-Regulated Learning (CSRL) di Niemivirta (1998 citato in Torrano Montalvo, Gonzales Torres 2004:14), il questionario di Spratt *et al.* (2002), quello di Zhang e Li (2004 citati in Dafei 2007:9) e quello di Zhoulin (2007).

Queste scale di misurazione sono tuttora oggetto di dibattito. I questionari sopra citati sembrano costituire un ottimo strumento per aiutare gli studenti (e i docenti) a riflettere sulle loro percezioni ed avviare un percorso verso il potenziamento dell'autonomia, ma

potrebbero non rappresentare uno strumento effettivamente adeguato a misurare il loro grado reale di autonomia se non utilizzati nel modo più rilevante e entro limiti di discrezionalità e interpretazione precisi, da adattare caso per caso.

Sostanzialmente si può dire che è possibile riconoscere un apprendente autonomo dai suoi comportamenti, ma di fatto questi possono prendere forme differenti in base all'età del discente, alla sua velocità di apprendimento, alla sua percezione di quali debbano essere gli obiettivi principali, ecc. (Little 1991:4). Inoltre, va ricordato ciò che dice Holec (1988:8)⁵⁰, ossia che possedere la capacità di sapersi prendere carico del proprio apprendimento non significa automaticamente che si decida di farlo. Quindi non è detto che il comportamento del discente osservato rispecchi il suo attuale grado di autonomia. Per questo motivo è importante affrontare il tema dell'autonomia nell'apprendimento linguistico in modo esplicito con gli studenti, condividendo la necessità di un avanzamento nella propria consapevolezza della lingua e del processo di apprendimento: solo se l'autonomia diventa ufficialmente parte del percorso didattico, prevedendo quindi una valutazione formale, i discenti ne riconosceranno l'importanza (O'Leary 2007:3). Ma non è un test che può aiutarli a dimostrare il grado di autonomia raggiunto dal momento che l'autonomia reale è qualcosa che parte dalla propria volontà e non da una richiesta di applicare determinate capacità più o meno implicitamente sollecitate dall'esterno (Benson 2001:52). In Champagne *et al.* (2007:49) il test viene addirittura considerato come un atto di "anti-autonomia" perché non fa altro che rafforzare l'idea di controllo da parte dell'insegnante. Per aiutare veramente a capire quale sia il grado di autonomia sviluppato e se il percorso didattico che è in atto

⁵⁰ Cfr. paragrafo 1.1.1.2.

stia promuovendo adeguatamente l'avanzamento di tale capacità, gli studiosi (ibid.: 50) auspicano la raccolta di una serie di dati tramite:

1. l'uso del portfolio, ossia una collezione dei lavori svolti dal discente, in classe e fuori dalla classe, come produzioni scritte, presentazioni, registrazioni audio o video, ecc.;
2. l'applicazione di schede di osservazione e di feedback create appositamente dagli insegnanti, eventualmente con l'ausilio di registrazioni video per poter notare più particolari, oppure tramite interviste dirette;
3. la rilevazione delle percezioni degli studenti, che può avvenire sia con la compilazione dei questionari sopra illustrati sia grazie alle loro riflessioni annotate su un diario e sia attraverso momenti di autovalutazione.

La presente ricerca, non potendo contare su una raccolta estensiva di dati, si è dovuta concentrare sull'investigazione della percezione di autonomia nell'apprendimento linguistico da parte dei discenti, proponendo quindi un questionario⁵¹ che potesse indagare tale percezione. Come verificatosi nella maggior parte degli studi precedenti a quello illustrato in questa sede, per poter creare il questionario di raccolta dati è stato necessario prima delineare con quanta più precisione possibile quale fosse la visione sostenuta di 'autonomia di apprendimento nelle lingue straniere' e di 'apprendente autonomo', alla luce della rivisitazione della letteratura e dei confini della ricerca in oggetto.

⁵¹ Il questionario utilizzato nel presente studio per raccogliere dati sugli studenti (cfr. capitolo 2) è stato creato a partire da una rivisitazione e adattamento di diversi questionari oggetto di precedenti ricerche (Cotterall 1999; Spratt *et al.* 2002; Zhoulin 2007, Dafei 2007).

Il paragrafo successivo è dedicato proprio alla definizione che si è ritenuto utile dare a questi due concetti nell'ottica del percorso di investigazione che si è svolto, un passo necessario viste le numerose e non sempre vicine definizioni proposte dagli esperti nel campo dell'autonomia e vista anche la necessità di tracciare i confini dell'analisi considerando l'ampiezza dell'ambito di ricerca cui appartiene.

1.1.4 La nostra definizione di autonomia e apprendente autonomo

Da quanto dibattuto a partire dalla letteratura esistente, si è visto come il campo di ricerca sull'autonomia, essendo così vasto e ricco di apporti provenienti da diverse discipline di interesse, sia anche pervaso da interpretazioni a volte conflittuali da parte degli studiosi. È necessario quindi chiarire quali aspetti verranno ritenuti maggiormente rilevanti nell'analisi e discussione dei dati raccolti dalla presente indagine, così da delimitare i confini di interesse della ricerca e renderla eventualmente comparabile con altri studi che abbiano analoghe caratteristiche. Le definizioni che seguiranno, pur cercando di circoscrivere i due concetti di 'autonomia' e 'apprendente autonomo' sulla base del senso dello studio che verrà presentato nei successivi capitoli, terranno comunque in grande considerazione le riflessioni degli esperti del settore così da delimitare sì i concetti ai nostri obiettivi di ricerca, ma senza permettere che tale esigenza comporti una mancanza di oggettività nella discussione dei dati.

Per quanto riguarda l'autonomia di apprendimento delle lingue straniere, si appoggerà l'idea che identifichi la *capacità* di saper *farsi carico* del proprio apprendimento e di scegliere di farlo in modo *consapevole* e *responsabile*. Si riterrà pertanto che tale capacità sia frutto di un processo

continuo e graduale. Tale capacità è anche un insieme di diversi elementi che si intersecano in modo assolutamente personale, in base alle proprie esperienze di vita e di apprendimento, sia rispetto al sapere in generale che rispetto alle lingue straniere in modo specifico: fattori *attitudinali, motivazionali, esperienziali*, ma anche legati al *contesto* in cui si apprendono le lingue straniere, a scuola e fuori dalla scuola. Per questa ragione si appoggia la convinzione che l'autonomia si potenzi tramite un apprendimento di tipo *interdipendente*, ossia tramite il contatto con tutto ciò che può essere considerato input linguistico. L'autonomia nell'apprendimento linguistico necessita solitamente di un *supporto esterno* affinché possa essere appropriatamente potenziata e possa favorire lo sviluppo della competenza linguistica (e plurilinguistica) in modo più naturale e efficace.

Si ritiene necessario giustificare brevemente la scelta della definizione appena data prima di passare a quella relativa all'apprendente autonomo. L'autonomia, intesa come capacità che va potenziata in modo graduale, è qui strettamente connessa al senso di consapevolezza e responsabilità del discente. Non c'è autonomia senza che il discente metta in atto un processo volontario volto a farsi carico del proprio apprendimento, ma non ci può nemmeno essere autonomia senza che egli ne sia consapevole. Essere consapevole del proprio ruolo e dell'importanza della propria assunzione di responsabilità è un passo fondamentale affinché si possa procedere nel percorso di sviluppo della capacità di autonomia. Un supporto esterno (da parte dell'insegnante, solitamente) è assolutamente necessario per un duplice motivo: innanzitutto perché, essendo l'autonomia strettamente associata a fattori psicologici, l'insegnante può aiutare il discente a modificare alcuni suoi atteggiamenti verso l'apprendimento e verso la lingua straniera stessa (soprattutto nel caso di esperienze pregresse negative o poco gratificanti) al fine di renderli il più efficaci e produttivi possibili; il secondo motivo è legato alla crescita

cognitiva del discente. Infatti, se alcuni ritengono attendibile che la capacità di essere autonomi sia innata e che il discente possa raggiungere buoni livelli di autonomia anche senza la guida di un insegnante, è pur vero che nel contesto dell'apprendimento linguistico questo avverrebbe in tempi molto lunghi, e soprattutto solo dopo che l'apprendente avesse raggiunto una certa maturità metacognitiva e esperienziale. Uno studente molto giovane non si pone il problema di riflettere su alcuni aspetti della lingua o del suo apprendimento, e quindi non ne sviluppa quel senso di consapevolezza necessaria a far progredire la sua capacità di autonomia. Tuttavia, considerando che imparare le lingue straniere in giovane età non solo ne facilita l'apprendimento e la progressione nella competenza comunicativa, ma sviluppa altresì un atteggiamento positivo verso le altre lingue e le altre culture nonché verso l'apprendimento linguistico stesso, ne consegue che proporre agli studenti un percorso verso il potenziamento dell'autonomia sin da quando sono più piccoli significa dare loro modo di crescere elaborando un proprio sistema concettuale in cui man mano afferiranno in modo del tutto naturale le varie esperienze che gli studenti hanno delle lingue straniere con cui vengono a contatto.

Un'ultima osservazione da fare riguarda il concetto di interdipendenza tra il discente e il mondo che lo circonda, dal quale riceve continui input linguistici. Quando è in classe, tali input deriveranno dall'insegnante, dai compagni e dalle attività da svolgere; in ambiente extrascolastico avranno origine da scambi con i vicini di casa immigrati, da incontri con i turisti che girano per la città, eventualmente dal fatto di avere un genitore o un parente straniero, oppure ancora dai cartelli pubblicitari, dalla musica, dai videogiochi, dalla navigazione sul web, in pratica tutte occasioni di uso spontaneo (benché più o meno attivo) delle lingue straniere. Da notare che nel primo caso, ossia quando il contatto con la lingua straniera avviene in classe, si tratta di un contesto formale in cui la concentrazione è sulla lingua target di apprendimento scolastico

(solitamente una sola lingua straniera a meno che non si tratti di corsi di studi specificatamente linguistici), mentre nel secondo caso, ossia fuori dalla classe, gli input linguistici sono più vari per qualità, quantità di lingua presentata e più differenziati rispetto ai canali di provenienza. Inoltre, nell'ambiente esterno si ha modo di entrare in contatto con diverse lingue straniere, in modo naturale e non programmato. Affinché tale ricchezza di stimoli si trasformi in un patrimonio personale, è necessario che sin da piccolo lo studente sia guidato a sviluppare una riflessione consapevole sui contatti linguistici che vive e sulle strategie e comportamenti che possono aiutarlo a costruire la propria competenza plurilinguistica e pluriculturale.

Conseguentemente al ragionamento fino ad ora affrontato, la definizione di apprendente autonomo sarà la seguente:

l'apprendente di lingue straniere autonomo è colui che è *capace* di farsi carico del proprio apprendimento e *decide* deliberatamente di farlo per accrescere la propria competenza linguistica globale e saperla utilizzare con successo in situazioni di pluralità. Quindi, l'apprendente autonomo è *motivato*, *riflessivo* e *consapevolmente responsabile* delle strategie che gli permettono di applicare ciò che impara in classe a contesti esterni, e viceversa.

Come ripetuto in precedenza, essere capace di farsi carico del proprio apprendimento significa avere un ruolo proattivo nel processo che porta ad acquisire nuove conoscenze linguistiche. Perché questo avvenga è necessario che l'apprendente sia propositivo e desideroso di trovare nuove opportunità di apprendimento e di ottenere il massimo vantaggio da quelle che già naturalmente gli si presentano. Tale atteggiamento implica del resto un alto senso di motivazione che è allo stesso tempo la

causa e il risultato del suo essere autonomo: la motivazione spinge il discente, nel momento in cui accetta di essere responsabile del proprio apprendimento, ad impegnandosi per controllare tutto il processo di acquisizione, per cui il successo derivante dall'applicazione di strategie e dall'uso più frequente e consapevole della lingua straniera genera a sua volta nuova motivazione.

Si è visto come attributi quali 'motivato', 'riflessivo' e 'consapevolmente responsabile' siano le caratteristiche fondamentali dell'apprendente autonomo. Il paragrafo successivo tratterà proprio degli aspetti psicologici legati al concetto di autonomia, approfondendo i significati legati a queste tre caratteristiche.

1.2 Aspetti psicologici legati all'autonomia

Oltre ad interessare la sfera cognitiva, tramite la riflessione sulla lingua, la scelta delle strategie più appropriate, ecc., l'apprendimento linguistico interessa anche la sfera psicologica poiché dipende dalle percezioni del discente sulla lingua target, sulle attività che deve affrontare, sul suo desiderio di progredire nell'acquisizione, sui valori che trasferisce sull'intero processo, ma anche dalle percezioni che ha di sé e delle sue capacità di riuscita⁵². Come sostiene Candy (1991:296), "l'approccio globale adottato dal discente influenza in modo significativo la forma dei risultati dell'apprendimento" (trad. nostra⁵³).

⁵² Per un approfondimento sugli aspetti psicologici nell'apprendimento linguistici si veda Gardner e MacIntyre (1993), Shumann (1978), Larsen-Freeman e Long (1991), Tarone e Yule (1989).

⁵³ Testo orig.: "[T]he overall approach a learner adopts will significantly influence the shape of his or her learning outcomes".

Allo stesso modo, anche il processo di autonomia è strettamente collegato a fattori affettivi poiché, come scrive Little (1991:4), l'autonomia “presuppone e anche comporta che il discente sviluppi un particolare tipo di relazione psicologica con il processo e il contenuto del suo apprendimento” (trad. nostra⁵⁴). Secondo Wenden (1998:52), gli atteggiamenti che principalmente influiscono sull'apprendimento linguistico sono quelli legati al proprio ruolo nel processo di apprendimento e alle proprie capacità in quanto apprendenti. Risulta chiaro il nesso con alcuni aspetti naturalmente implicati, dalla consapevolezza metacognitiva alla motivazione, dal senso di autostima al quello di sentirsi parte di una società⁵⁵. Infatti, se uno studente ritiene che alcune persone non siano portate ad imparare bene le lingue e crede di essere questo tipo di persona, penserà dunque che, nonostante il suo impegno, non potrà mai raggiungere risultati soddisfacenti. Allo stesso modo, se pensa che l'apprendimento possa avvenire solo in un contesto tradizionale, con un insegnante che organizza il programma e fornisce input e materiali, senza sentirsi parte attiva del proprio processo di acquisizione, allora anche la strada verso l'autonomia sarà piuttosto difficoltosa.

Nei successivi paragrafi verranno presentati distintamente i principali fattori affettivi che intervengono nel processo di apprendimento linguistico e quindi anche in quello dell'autonomia di apprendimento delle lingue: si partirà da che cosa si intende per ‘riflessione critica’ e quale impatto può avere nel processo di potenziamento dell'autonomia (paragrafo 1.2.1), si passerà alla relazione tra autonomia e motivazione

⁵⁴ Testo orig.: “presupposes but also entails that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning”.

⁵⁵ Si rimanda alla visione socio-cognitiva dell'apprendimento proposta da Bandura (1986:18) in base a cui le azioni umane derivano da una triade di elementi in cui comportamento, fattori cognitivi e fattori legati alla personalità, e contesto esterno si intrecciano gli uni agli altri.

(paragrafo 1.2.2) e, infine, si tratterà la percezione che il discente ha di sé e delle sue capacità in quanto apprendente di lingue straniere (paragrafo 1.2.3).

1.2.1 Riflessione

La riflessione è un processo mentale che coinvolge razionalità, emozione e giudizio, prendendo diverse forme. Nel contesto dell'autonomia di apprendimento ciò che è utile è il lavoro sulle abilità di pensiero critico, conscio e orientato all'obiettivo, ossia abilità che richiedono un certo grado di consapevolezza e intenzionalità da parte del discente, oltre che la capacità di affrontare e risolvere problemi concettuali e linguistici (Ridley 1997:4)⁵⁶. Secondo Benson (2001:92), il processo di riflessione può essere iniziato dal discente stesso oppure da altri, o essere provocato da fattori inaspettati; è sempre collegato al contesto o a situazioni specifiche; è orientato al raggiungimento di un obiettivo che ricade sull'apprendimento stesso; può essere retrospettivo, introspettivo o prospettico; può essere plasmato in quanto processo ciclico che implica la decostruzione e ricostruzione di opinioni e percezioni; può rimanere ad uno stato di osservazione oppure portare all'azione e a profondi cambiamenti. È questo ultimo caso che interessa la ricerca sull'autonomia di apprendimento, perché quando la riflessione porta ad agire, a modificare qualcosa nel proprio modo di vedere e pensare al

⁵⁶ Ridley (1997:5) specifica che la rilevanza data al processo di riflessione esplicita non nega l'importanza altrettanto fondamentale che hanno le operazioni mentali che l'apprendente compie in modo del tutto inconscio durante l'apprendimento linguistico. L'apprendimento può avvenire con o senza la consapevolezza di ciò che sta accadendo, delle strutture della lingua, delle strategie da utilizzare, della natura degli input che vengono proposti, e di molti altri aspetti legati al processo di apprendimento. Tuttavia, perché tale apprendimento possa essere più significativo per il discente e perché diventi parte di un sistema linguistico più complesso, è necessario che alle operazioni mentali di tipo più implicito e intuitivo si accostino anche altre operazioni di natura più riflessiva e consapevole.

processo con cui si impara una lingua straniera, allora si crea la condizione affinché si possa attivare un controllo su di esso.

Generalmente, il percorso verso l'autonomia nell'apprendimento linguistico richiede una riflessione che ha un triplice obiettivo:

1. la riflessione sulla lingua tramite lo sviluppo di competenze metalinguistiche, come ad esempio saper analizzare determinate strutture linguistiche che appaiono nel testo o saper monitorare la lingua scritta; si tratta qui dell'attenzione al contenuto dell'apprendimento linguistico e quindi di una promozione dell'autonomia da parte dell'apprendente in quanto persona che *usa* la lingua;
2. la riflessione sul processo di apprendimento tramite il potenziamento di competenze metacognitive, poiché, per potersi prendere carico del processo di acquisizione, è necessario che il discente sia consapevole del modo in cui impara e delle strategie che gli sono più consone; accrescere la consapevolezza sul processo che porta a nuove conoscenze e saper riflettere criticamente sulle proprie esperienze di apprendimento fa sì che cresca l'autonomia dell'apprendente in quanto discente di lingua;
3. la riflessione come mezzo di “decondizionamento” (Holec 1981:22, cfr. 1.1.1.2) da comportamenti o atteggiamenti negativi legati all'apprendimento linguistico e ostili al potenziamento dell'autonomia.

Per Kohonen (2002:20), l'autonomia nell'apprendimento linguistico può essere promossa da un approccio esperienziale⁵⁷ all'apprendimento, dove l'esperienza concreta è la base dell'osservazione e della riflessione, e la riflessione genera a sua volta delle teorie dalla verifica delle quali scaturiscono nuove esperienze. Il discente viene dunque coinvolto totalmente, a livello emotivo, sociale, psicologico, fisico, cognitivo e spirituale. Le preconoscenze sono la base di nuovo sapere, e la capacità di apprendere aumenta con l'aumentare della conoscenza di sé, della consapevolezza delle proprie percezioni e potenzialità, le emozioni influiscono sulla predisposizione all'apprendimento e così via, in un circolo continuo di relazioni tra i vari fattori. Non è sufficiente dire ad uno studente di farsi carico del proprio apprendimento perché egli diventi d'un tratto autonomo: potrà avere un controllo man mano crescente su diversi aspetti del processo di acquisizione solo nella misura in cui si impadronirà delle conoscenze, delle abilità e delle motivazioni più appropriate.

Il paragrafo successivo chiarirà la connessione tra la capacità del discente di farsi carico del proprio apprendimento e un altro importante fattore psicologico legato all'apprendimento linguistico, ossia la motivazione.

⁵⁷ Kohonen (1992, 2000 citato in Benson 2001:38) introduce nel campo di ricerca sull'autonomia il modello sull'apprendimento esperienziale proposto da Kolb (1984), a sua volta basato sulle teorie precedentemente elaborate da Dewey, Kelly, Rogers e altri. Il modello di Kolb è costituito da quattro fasi:

- l'esperienza concreta, ossia l'inizio del processo, provoca determinate sensazioni e comportamenti;
- l'osservazione riflessiva relativa all'esperienza vissuta permette di analizzare tale esperienza da diverse prospettive;
- la concettualizzazione astratta fa sì che si formulino ipotesi utili a generalizzare e a spiegare le riflessioni prodotte durante l'osservazione e la riflessione, e a immaginare altre esperienze concrete in cui applicare ciò che si è imparato;
- la sperimentazione attiva è infine la verifica empirica delle ipotesi formulate, il momento in cui la riflessione cede il posto all'applicazione pratica, frutto del ciclo esperienziale.

1.2.2 Motivazione

Una delle ragioni per cui si vuole promuovere l'autonomia nell'apprendimento linguistico è che l'apprendente autonomo è per natura più motivato e che l'autonomia produce risultati migliori e più efficaci sull'apprendimento (Dickinson 1995:165). Del resto, da diversi decenni il campo di studio sulla motivazione ha dimostrato come essa giochi un ruolo fondamentale nell'acquisizione della lingua straniera, dal momento che, come sostiene Cardona (2010:31), sistemi motivazionali ed emotivi e processi cognitivi sono in continua interazione tra loro, favorendo lo sviluppo delle strategie più appropriate all'acquisizione dell'input linguistico⁵⁸. Secondo Dörnyei (1998:117), la motivazione fornisce la spinta principale quando si inizia ad imparare la lingua e, successivamente, rappresenta la forza che guida il discente nell'affrontare tutto il processo di apprendimento, nei momenti più difficili e tediosi. Sono tre le teorie sulla motivazione che verranno qui prese in considerazione in quanto strettamente collegabili al campo di interesse dell'autonomia nell'apprendimento linguistico⁵⁹:

⁵⁸ Per ulteriori approfondimenti sul ruolo della motivazione e dei processi di memoria nell'apprendimento linguistico si veda Cardona (2010).

⁵⁹ Per riassumere lo sviluppo della ricerca sulla motivazione nel contesto educativo, si ricorderanno cinque filoni fondamentali, tutti legati in modo più o meno stretto alla psicologia (per un approfondimento e una bibliografia più esaustiva, si rimanda a Gardner e Lambert 1972; Ushioda 1996; Dörnyei 1998, 2001; Dörnyei, Schmidt 2001); tra parentesi vengono indicati alcuni nomi degli studiosi di riferimento delle teorie:

1. corrente comportamentista (Hull, Skinner): gli studi sulla motivazione estrinseca sostenevano che quando un discente vede ripetutamente seguire alcuni suoi comportamenti da rinforzi e ricompense (un buon voto, una lode, o il riconoscimento sociale), egli può sviluppare e potenziare una motivazione positiva nei confronti di quei compiti; quindi l'impegno è finalizzato al raggiungimento di uno scopo esterno al compito stesso,
2. corrente umanistica (Maslow, Rogers): i nuovi studi legati alla psicologia umanistica sviluppati negli anni Cinquanta e Sessanta hanno ritenuto inadeguate le teorie sulla motivazione estrinseca come comportamento naturale dell'uomo e hanno invece sostenuto il desiderio naturale di apprendere come un bisogno innato e che spinge il discente ad impegnarsi volontariamente in compiti stimolanti e gratificanti di per sé;
3. corrente cognitivista (Deci, Ryan, Dweck, Bandura, Weiner): alla contrapposizione tra motivazione estrinseca e intrinseca subentra una visione più complessa, influenzata da fattori cognitivi e affettivi che danno origine a teorie basate sull'autodeterminazione, sul ruolo degli

1. la teoria dell'autodeterminazione (Deci, Ryan 1985), basata sulla relazione tra motivazione intrinseca e estrinseca e il naturale bisogno dell'uomo di essere autonomo. I due studiosi sostengono che il discente che è interessato a svolgere un compito perché stimolato dal compito stesso e ai risultati in sé (motivazione intrinseca) e non perché influenzato da fattori esterni, quali ricevere un buon voto o compiacere l'insegnante (motivazione estrinseca), può raggiungere livelli maggiori di apprendimento;

2. la teoria attributiva (Williams, Burden 1999; Weiner 1992 citato in Macaro 2008:55), che fa dipendere la motivazione da quei fattori (stabili o mutabili, interni od esterni, controllabili o incontrollabili)⁶⁰ che gli studenti ritengono legati all'esecuzione positiva o negativa di un compito. Il discente che ritiene che il suo successo o fallimento nell'affrontare un compito sia il risultato di

obiettivi, sull'interesse, sul concetto di sé e delle proprie competenze, sul senso di efficacia, sui fattori di attribuzione del proprio successo o fallimento;

4. corrente socio-cognitiva (Gardner, Lambert, MacIntyre, Bandura): si pone l'accento sull'attitudine in quanto fattore che influenza e plasma la motivazione, influenzando quindi sull'apprendimento linguistico; inoltre, si sostiene che la motivazione derivata da un orientamento integrativo all'apprendimento (dato dal desiderio di volersi identificare con il gruppo linguistico cui appartiene la lingua straniera oggetto di studio) favorisce risultati che si mantengono in un tempo molto più lungo rispetto a quelli che seguono una motivazione basata su un orientamento strumentale e utilitaristico; si tratta ancora comunque di una motivazione legata principalmente all'individuo;
5. corrente socio-culturale (Vygotsky): considerando l'apprendimento un processo socialmente mediato in cui ogni nuova conoscenza viene interiorizzata grazie alla condivisione con gli altri, e basandosi sulla convinzione che l'obiettivo principale dell'apprendimento sia lo sviluppo della capacità di risolvere i problemi in modo indipendente, si dirà dunque che la motivazione allo studio della lingua è essenzialmente di tipo strumentale e integrativo poiché permette al discente di relazionarsi culturalmente con i parlanti nativi della lingua che studia e nel frattempo di soddisfare il suo interesse per la lingua; la motivazione diventa qualcosa che non è più strettamente legato all'individuo ma un costrutto intrinsecamente relazionale

Come si può capire, sebbene il quadro appena dato sia molto riassuntivo, questi cinque filoni di studio sulla motivazione non sono sempre nettamente separati dal momento che nella maggior parte dei casi la ricerca attinente ad un'area è risultata avere apporti relativi a più filoni (come ad esempio si può vedere per Bandura, citato sia nella corrente socio-pedagogica che in quella cognitivista).

⁶⁰ Skehan (1989:52) dà una descrizione di tali fattori: ad esempio, l'abilità è da considerarsi come un fattore stabile e interno allo studente; la difficoltà del compito è stabile e esterna; l'impegno è mutabile e interno; la fortuna è mutabile e esterna. Lo studioso illustra anche le diverse possibilità di interazione di questi fattori con la motivazione, concludendo che le differenze individuali sono talmente accentuate che sarebbe necessaria un'investigazione più approfondita in questo campo.

fattori controllabili (come il proprio sforzo e impegno, fattore interno che, seppure di natura instabile nel tempo può essere determinato dal soggetto stesso) e non sia dovuto a fattori incontrollabili (siano essi interni e stabili, come la capacità o la disposizione ad apprendere, o esterni e stabili come la facilità del compito, o esterni e instabili come la fortuna) tende ad essere più responsabile del proprio apprendimento e a raggiungere risultati più incisivi;

3. la teoria dell'autoefficacia (Bandura 1986, 2000), in cui la motivazione dipende dalle probabilità di riuscita che gli studenti percepiscono di avere: lo studente che si ritiene in grado di gestire il proprio apprendimento e capace di raggiungere obiettivi più elevati è predisposto a voler essere più responsabile del suo apprendimento.

Questi ed altri elementi, come l'*attitudine*⁶¹ (che riguarda delle qualità “stabili” proprie allo studente e permette di fare previsioni su traguardi cognitivi e sull'apporto motivazionale) o il valore che gli studenti assegnano agli *obiettivi* dell'apprendimento (che influisce direttamente sull'idea del discente circa la rilevanza o meno del compito da eseguire e dell'impegno da dedicarvi) influenzano lo sviluppo dell'apprendimento autonomo attraverso l'uso da parte dello studente di strategie cognitive e

⁶¹ In contesto educativo, si identifica con il termine 'attitudine' la predisposizione intellettuale (*aptitude*) ad apprendere, ossia il livello in cui generalmente si riesce a imparare una lingua straniera nella scuola secondaria o da adulti in base all'abilità di codificazione fonetica, alla sensibilità grammaticale e all'abilità di indurre significati e regole grammaticali dall'analisi degli aspetti linguistici (Carroll 1973 citato in Krashen 1981:19). Esistono test per misurare tale predisposizione: il *Modern Language Aptitude Test* (MLAT) di Carrol e Sapon e la *Language Aptitude Battery* (LAB) di Pimsleur (Dörnyei 2005). Il concetto di 'attitudine' non è da confondere con quello di 'atteggiamento' (*attitudes*) che invece si riferisce agli orientamenti del discente verso l'apprendimento e dipendono dalle sue convinzioni, motivazioni, valori, stili di apprendimento e tratti della personalità.

metacognitive per affrontare e progredire nello studio della lingua straniera⁶².

Il fatto che la motivazione sia principalmente basata sull'identità del discente stesso e sui valori che egli attribuisce al suo apprendimento, all'importanza di appartenere ad un gruppo o di parlare bene una lingua (motivazione integrativa), più che sul desiderio di raggiungere il successo (motivazione strumentale), è un concetto recentemente dibattuto nella psicologia educativa (Kaplan, Flum 2009). Anche le teorie sulla motivazione nel campo dell'apprendimento linguistico hanno subito delle rivalutazioni alla luce del potenziamento dei concetti di "sé" e di "identità" (Dörnyei, Ushioda 2009). L'insegnamento tradizionale riveste il discente del ruolo di "apprendente di lingua", non permettendogli di essere se stesso e di esprimere la propria identità; in questo modo, la motivazione rimane assai limitata e anche i risultati a livello linguistico non sono soddisfacenti (il discente impara strutture e lessico, ma non riesce a comunicare in modo autentico). Zimmerman (1998) identifica tre tipologie di identità: quella "situata", ossia dettata dalla situazione che avviene in classe (ad esempio una drammatizzazione nel contesto ospedaliero, in cui lo studente viene chiamato ad assumere il ruolo di paziente e creare un dialogo con il compagno che fungerà da dottore), quella "discorsiva", ossia quando il discente assume un ruolo specifico nello sviluppo dell'interazione (ad esempio, come iniziatore, ascoltatore, critico ecc.), e quella "trasportabile", che è anche la più importante se si parla di motivazione, ossia quell'identità nascosta che però può comparire tra una comunicazione e l'altra (ad esempio, il discente può aggiungere informazioni su di sé, su ciò che ama fare o su cosa ha fatto il

⁶² Il legame tra motivazione e strategie, oggetto di molti studi di psicologia motivazionale, ha dato origine alla creazione di diversi strumenti introspettivi (principalmente questionari) con cui lo studente può misurare la sua motivazione e il grado di autoregolazione del suo apprendimento in classe. Tra i più famosi vi è il questionario MSLQ – *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* di Pintrich *et al.* (1991 citato in Terrano Montalvo, Gonzales Torres 2004:13).

giorno precedente, senza che queste cose siano formalmente richieste da un'attività di interazione in classe). Partendo dal modello di Zimmerman (ibid.), Richards (2006) analizza una serie di interazioni all'interno di classi di lingua di diverso grado e in diversi paesi, arrivando a dimostrare come delle tre tipologie sopra descritte, l'identità "trasportabile" sia in realtà quella che maggiormente influisce sulla motivazione, sostenendo quindi l'importanza di sollecitare l'espressione più privata e autentica dei discenti durante gli scambi comunicativi che avvengono in classe, per fare in modo che essi siano realmente coinvolti nel processo di acquisizione. Ushioda (2009) auspica un cambiamento sostanziale nel ruolo del discente: non più uno studente che impara la lingua in modo passivo bensì una persona che esprime se stessa attraverso l'uso della lingua e la cui competenza è inevitabilmente legata alle sue percezioni della lingua e della cultura oggetto di studio, nonché ai valori personali o professionali che caratterizzano le sue aspirazioni. Dörnyei (2005) propone un modello motivazionale di apprendimento della lingua straniera integrando una serie di teorie che hanno influenzato questo campo (Noels 2003, Norton 2001, Ushioda 2001 citati in Dörnyei:ibid.) con alcuni studi derivanti dalla ricerca sull'identità svolti in ambito psicologico. La motivazione integrativa viene qui associata all'identità ideale dell'apprendente di lingua straniera ("ideal L2 self") che tiene conto di tutte le caratteristiche che un discente vorrebbe possedere (dalle aspirazioni ai desideri alle speranze, ecc.): se tra queste caratteristiche è presente anche la competenza nella lingua straniera, allora il discente avrà una motivazione integrativa verso tale apprendimento. Tuttavia l'identità cresce e si modifica, in parte anche per la ricaduta delle continue scelte e negoziazioni di obiettivi e processi che influenzano la considerazione che si ha di se stessi, mutando i propri desideri e le proprie mete (Kaplan, Flum 2009). Questo, insieme alla pressione esercitata dalla cultura in senso lato e dai vari fattori sociali, fa sì che sia

la motivazione sia l'identità vadano man mano fortificandosi, traducendosi in valori e identità più stabili nel tempo (Brophy 2009). Promuovere l'autonomia e motivare i discenti ad esprimere se stessi, la propria identità, significa aiutarli a realizzarsi, arrivando ad essere le persone che vogliono diventare, e a usare la lingua straniera per fare ciò che desiderano, conformemente al modo che il discente ritiene più significativo in base alla propria motivazione e al senso che ha di sé (Ushioda 2010).

Motivazione e autonomia procedono dunque con una dipendenza talmente stretta l'una dall'altra da originare delle riflessioni proprio sulla relazione tra i due elementi, se cioè sia l'autonomia a precedere la motivazione oppure la motivazione a far progredire l'autonomia.

Nell'analisi di Spratt *et al.* (2002) si dimostra come molti studiosi ritengano che sia l'autonomia a portare alla motivazione. Deci e Ryan (1985) sostengono che la motivazione intrinseca si innesca nel momento in cui si vive un'esperienza in modo autonomo ed è favorita in contesti di apprendimento che incoraggiano l'autonomia e l'autodeterminazione. Anche Dickinson (1995:174) afferma che il successo nell'apprendimento e l'incremento della motivazione sono direttamente proporzionali alla presa di responsabilità da parte del discente del suo apprendimento, ossia alla sua capacità di controllare lo studio e di riconoscere le cause dei suoi successi o fallimenti, da attribuirsi al suo sforzo e impegno piuttosto che a fattori esterni, concludendo che “ognuna di queste condizioni è una peculiarità dell'autonomia di apprendimento così come viene descritta nella linguistica applicata”. Allo stesso modo, Dörnyei e Csizér (1998 citati in Spratt *et al.*, *ibid.*) considerano la motivazione come un risultato dell'autonomia di apprendimento e, infatti, il settimo dei loro “dieci comandamenti” per motivare gli studenti di lingua straniera esorta gli insegnanti a promuovere l'autonomia.

Dall'altra parte ci sono invece gli studi che sostengono sia la motivazione a precedere l'autonomia. Sempre nell'analisi di Spratt *et al.* (ibid.:260-261), vengono citati Littlewood (1996, 1999), Tremblay e Gardner (1995) e Cotterall (1999): il primo afferma che la capacità e la volontà del discente di assumersi la responsabilità del proprio apprendimento sono al centro della nozione di autonomia e che la volontà dipende sia dalla motivazione che dalla sicurezza nel rispondere delle scelte che si fanno (Littlewood 1996:428); Tremblay e Gardner (1995 citati in Spratt *et al.*, ibid.) sostengono che il senso di autoefficacia, in quanto percezione del discente di poter raggiungere certi risultati, è qualcosa di antecedente alla motivazione e l'impegno è una componente del comportamento motivato (qui autoefficacia e impegno sono entrambi parte di un costrutto motivazionale che predispone il discente ad essere più autonomo e quindi precede l'autonomia); anche Cotterall (1999:502) insiste sul senso di autoefficacia come spinta motivazionale verso il potenziamento dell'autonomia, sostenendo che esso richiama sia la fiducia del discente nelle sue capacità di apprendimento linguistico sia la sua abilità di raggiungere obiettivi di apprendimento più elevati, concludendo con la necessità da parte degli insegnanti di promuovere lo sviluppo del senso di autoefficacia prima di proporre loro compiti specifici (ibid.:509).

Come spesso accade nella ricerca assistita da apporti psicologici, l'interpretazione di un fenomeno non può essere mai univoca. Anche nel caso della motivazione e dell'autonomia, si potrà appoggiare la tesi di Ushioda (1996) in base alla quale la motivazione è qualcosa di non strettamente definibile, ma piuttosto dinamico e che varia con il variare del tipo e del livello di studio del discente. Gli elementi che influenzano la motivazione (impegno, obiettivi, autodeterminazione, atteggiamenti, ecc.), sia essa integrativa o strumentale, intrinseca o estrinseca, sono gli stessi che caratterizzano anche il processo di sviluppo dell'autonomia

nell'apprendimento linguistico. Quindi, la relazione tra autonomia e motivazione può dirsi paritetica poiché la direzionalità è reciproca e cambia in base ai diversi stadi di apprendimento e di vita del discente⁶³.

L'apprendente autonomo sa distinguere gli obiettivi appropriati al suo successo sia scolastico che extra-scolastico (Torrano Montalvo, Gonzales Torres 2004:12), ha un concetto di sé piuttosto forte che lo porta a gestire in modo efficace lo studio (Breed, Mann 1997:134), ha quindi gli strumenti per poter controllare il proprio apprendimento e questo grazie ad una motivazione che è insieme causa e conseguenza del processo di autonomia. Tuttavia, la motivazione non è da ricercarsi solo all'interno dell'apprendente in quanto individuo, ma anche nella società che lo circonda e nel sistema culturale in cui interagisce. Questo aspetto, di grande rilevanza per la teoria socio-culturale di derivazione vygotkiana, sottolinea il fatto che la motivazione, nonostante le strategie utilizzate dall'insegnante per farla accrescere, è regolata da elementi esterni alla classe:

“solo in condizioni che prevedono autonomia e rendono i processi d'apprendimento stimolanti e significativi, gli studenti possono essere portati ad interiorizzare obiettivi e principi impostati dalla società, a vedere la motivazione come un qualcosa che viene da loro stessi e quindi a considerarsi responsabili della sua regolazione” (Ushioda 2007:24, trad. nostra⁶⁴).

⁶³ Ushioda (1996:63) pur sostenendo che il discente autonomo è per definizione un discente motivato, aggiunge però che è importante portare avanti un percorso di consapevolezza della propria autonomia, poiché non è possibile dire che un dicente motivato sia automaticamente desideroso di apprendere in modo autonomo o che un apprendente autonomo sia sempre motivato.

⁶⁴ Testo orig.: “Only under conditions which provide autonomy and make the learning process challenging and personally meaningful can learners be brought to internalize socially constructed goals and values, to view their motivation as emanating from within themselves, and to view themselves as agents in its regulation”.

La motivazione è quindi data da un bilanciamento tra fattori individuali interni al discente e fattori sociali esterni. Spesso si pensa che la motivazione sia qualcosa che parte dall'insegnante, attraverso attività determinate, espedienti o trucchi del mestiere. Ushioda (2010) sostiene invece che affinché si verifichi un apprendimento linguistico efficace e autonomo è necessario che la motivazione provenga da "dentro il discente" e sia regolata internamente piuttosto che dall'insegnante, dai genitori o da altri fattori sociali. Tuttavia, i processi sociali sono molto importanti per favorire una naturale progressione e autoregolazione della motivazione interna. Comprendere come questi fattori compartecipano è essenziale se si vuole sostenere la motivazione del discente e aiutarlo a regolarla in modo autonomo. Pur riconfermando quanto scritto in precedenza (Ushioda 1996) a proposito del fatto che la motivazione intrinseca costituisca senza dubbio la fonte primaria da cui scaturisce la motivazione più consistente per intensità e durata, la studiosa a distanza di qualche anno riflette però anche sulla difficoltà di poter far forza su tale tipo di motivazione nell'apprendimento linguistico, specie se di tipo formale, istituzionale. Anche lo studente più motivato che si avvicina allo studio della lingua straniera con particolare interesse e stimolo, viene poi colto da noia o sconforto nel momento in cui si trova alle prese con esami, studio della grammatica o altri doveri scolastici e aspetti linguistici meno accattivanti. D'altra parte, la motivazione estrinseca non è sempre da considerarsi come un elemento negativo: il senso del dovere, la spinta ad ottenere buoni risultati, l'obbligo di verificare i propri progressi possono entrare positivamente nel quadro complesso della motivazione a patto che lo studente ne comprenda l'importanza e possa dunque gestirne i processi. Ci sono forme di motivazione estrinseca, infatti, che sono regolate dagli apprendenti stessi, i quali, trovando ragioni valide per impegnarsi a raggiungere un obiettivo specifico, riescono ad "internalizzare" lo stimolo esterno (ad esempio, ottenere una

certificazione, o avere una buona valutazione di uscita dal ciclo scolastico in vista di un lavoro o per ottenere una borsa di studio). In altre parole, secondo Ushioda sia la motivazione intrinseca che quella estrinseca sono importanti perché il discente mantenga alto l'interesse verso l'apprendimento della lingua, purché la motivazione sia "interiorizzata"⁶⁵, ossia provenga dal discente stesso e non sia imposta da elementi esterni come la scuola, il curriculum, l'insegnante⁶⁶, la famiglia, i compiti, ecc.. Secondo McCombs (1994 citato in Ushioda 2003:98) la capacità di autoregolare la propria motivazione è direttamente proporzionale al grado posseduto di consapevolezza di sé in quanto protagonisti della costruzione di atteggiamenti, obiettivi e aspettative che formano la propria motivazione. Riconoscere l'importanza del proprio ruolo nel processo significa credere nella propria potenzialità di poter controllare sia le proprie intenzioni sia la propria motivazione. Il problema nasce quando si hanno risultati non soddisfacenti di apprendimento: in classe, ad esempio, il discente che accumula diversi voti negativi penserà di non possedere le abilità per migliorare e questo influirà sulla motivazione e sull'impegno nelle successive prove. L'apprendimento viene qui considerato come una competizione in cui il buon risultato è visto come una dimostrazione di abilità e superamento degli altri, anziché significare l'acquisizione di nuove competenze o conoscenze (Ames 1992 citato in Ushioda:ibid.).

⁶⁵ Con il termine '*internalization*' viene indicato il processo proattivo attraverso cui l'individuo trasforma un controllo dettato da contingenze esterne in un controllo determinato da processi interni. Ad esempio, se uno studente non è interessato ad imparare le capitali di un continente allora non sarà intrinsecamente motivato a farlo, e sarà necessario ricorrere a conseguenze contingenti come la lode dell'insegnante. L'interiorizzazione (o internalizzazione) è quindi quel processo che fa sì che il controllo dell'apprendimento delle capitali da parte dello studente diventi interno e non richieda più cause esterne. Nella teoria dell'autodeterminazione, questo passaggio è considerato un processo motivazionale molto importante (Deci *et al.* 1991:329).

⁶⁶ Diverse ricerche dimostrano che incentivi e elogi da parte dell'insegnante, così come punizioni o avvertimenti, non solo non aiutano lo sviluppo della motivazione, ma ne minacciano le basi perché contrastano il senso di controllo che lo studente ha di sé e della propria autodeterminazione (Eisenberger, Cameron 1996; Lepper, Greene 1978 citati in Ushioda 2010).

Oltre che lavorando maggiormente sull'autonomia, tramite riflessioni mirate su di sé e sul proprio processo di apprendimento, affinché il discente sia motivato nello studio della lingua anche nei momenti più difficili, è utile rafforzare la percezione della partecipazione sociale, ossia dell'interazione tra discenti, compiti e ambiente esterno (Good, Brophy 1997 citati in Ushioda 2010): la motivazione non è qualcosa che si auto-genera, bensì si sviluppa in conseguenza di una continua partecipazione in scambi sociali e nuove esperienze. Quindi, per accrescere il senso di motivazione "interna", utile ad affrontare in modo positivo gli aspetti più ostici dell'apprendimento linguistico, l'insegnante cercherà di "socializzare" la motivazione. Riprendendo la teoria socioculturale vygotskyana, in base alla quale i processi cognitivi più complessi vengono man mano interiorizzati grazie all'interazione sociale con soggetti esterni più competenti, implicando un processo di apprendimento caratterizzato dal continuo scambio con la società e l'ambiente circostante⁶⁷, Ushioda sostiene la necessità di "socializzare" la motivazione in primo luogo attraverso la partecipazione e l'interazione con gli altri (l'insegnante, i compagni, i parlanti nativi, ecc.) e secondariamente attraverso lo sviluppo del senso di autonomia (prendere decisioni sui materiali di studio, sugli argomenti, sugli obiettivi, ecc.). Lo sviluppo dell'autonomia accresce il senso di autoregolazione che servirà anche in quei momenti meno stimolanti, ma non per questo meno utili, del processo di apprendimento linguistico e, allo stesso tempo, aumenta il senso di responsabilità del discente che lo aiuterà ad interiorizzare valori e obiettivi educativi essenziali per proseguire nello studio della lingua straniera.

⁶⁷ Per qualche dettaglio su Vygotsky e il suo concetto di *Zona di Sviluppo Prossimale* si rimanda alle note 24 e 59.

Un altro aspetto fondamentale della dimensione sociale che influisce sulla motivazione, e quindi sull'autonomia, è il grado in cui l'ambiente circostante supporta o ostacola l'apprendimento di una lingua straniera. McGroarty (1998 citato in Dörnyei 2001:66) riflette sull'importanza della diversità del contesto all'interno del quale viene affrontato lo studio di una lingua. In generale si potrà quindi dire che lo studio dell'inglese sarà caratterizzato da un certo tipo di motivazione in zone ex-coloniali come Hong Kong, oppure in un paese bilingue come il Canada, o in un contesto dove è l'unica lingua straniera studiata, come l'Ungheria. Inoltre, non deve essere trascurato il fatto che le classi che popolano la scuola degli ultimi anni sono essenzialmente composte da gruppi etnolinguistici diversi. In un ambiente di apprendimento caratterizzato dal multilinguismo⁶⁸ è necessario sia considerare lo scambio che si verifica quotidianamente e in modo del tutto naturale tra studenti che hanno esperienze e bagagli linguistici e culturali differenti, sia valutare l'impatto che tale scambio può avere sullo studio della lingua straniera obiettivo di apprendimento scolastico.

Si è dunque visto come siano diversi i fattori che incidono sulla motivazione e come questa sia a sua volta strettamente connessa all'autonomia e, in particolare, all'assunzione di responsabilità che rappresenta un fondamentale cambiamento nell'atteggiamento dello

⁶⁸ Per chiarire la differenza tra il termine "plurilinguismo" e il termine "multilinguismo" si riporterà quanto detto dal Consiglio d'Europa (2002:5): "Il plurilinguismo non coincide con il multilinguismo, che consiste nella conoscenza di un certo numero di lingue o nella coesistenza di diverse lingue in una determinata società". In pratica, si potrà dire che il *multilinguismo* sia un fenomeno sociale che indica la presenza di più lingue in uno stesso territorio (situazione ormai molto diffusa), mentre si intenderà il *plurilinguismo* come un fenomeno individuale, ossia la capacità del singolo di usare le lingue per scopi comunicativi e per partecipare all'interazione interculturale, disponendo di vari tipi di competenza in più lingue ed avendo esperienza di più culture.

studente verso un apprendimento controllato internamente anziché esternamente. Tale cambiamento può essere favorito aiutando lo studente nell'esplorazione delle percezioni che egli ha di sé, delle sue capacità e del suo modo di apprendere. Il paragrafo seguente cercherà di riassumere le principali teorie che mettono in relazione l'importanza della percezione che si ha di sé e dell'apprendimento linguistico con la possibilità di sviluppare la capacità di autonomia.

1.2.3 Percezione di sé e dell'apprendimento linguistico

Il livello di competenza che si raggiunge in una lingua straniera dipende in gran parte dall'opinione che il discente ha di se stesso e dell'apprendimento linguistico e che è allo stesso tempo un effetto delle precedenti esperienze e una condizione dell'apprendimento che seguirà. Cotterall (1995) afferma che esiste un legame netto tra la percezione che lo studente ha di sé e la sua potenzialità di diventare autonomo, sostenendo che tali intuizioni possono favorire così come ostacolare il percorso verso l'autonomia: in base alle proprie percezioni, ogni discente si costruirà un'opinione differente di che cosa significhi apprendere "bene" o "male" una lingua, di quali caratteristiche debba possedere un apprendente di successo e di quanto egli stesso si avvicini a tale standard (Oxford 1996). Di conseguenza, saranno più o meno disposti ad assumersi un ruolo attivo nella costruzione del loro sapere. Del resto Kohonen (2001:9) scrive che:

“[controllare il proprio apprendimento] pone un grande quesito sulla capacità dello studente di affrontare situazioni sconosciute e accettare l'incertezza del proprio apprendimento. L'accettazione dell'ambiguità è

particolarmente necessaria nell'apprendimento della lingua straniera che è soggetta all'imprevedibilità e alla novità a causa del nuovo sistema linguistico e culturale” (trad. nostra⁶⁹).

In base a quanto sostiene Kohonen (ibid.), nuovo apprendimento e nuova conoscenza sono fattori sempre potenzialmente destabilizzanti. I discenti con un alto livello di autostima, non temendo situazioni di cui non possono prevedere l'esito o non preoccupandosi di possibili rifiuti, si lasciano generalmente meno influenzare dalla natura instabile dell'apprendimento linguistico rispetto ai colleghi che hanno una percezione di sé meno forte. L'autostima, infatti, intesa come una “personale valutazione di adeguatezza espressa dagli atteggiamenti che l'individuo ha verso se stesso” (Coopersmith 1967 citato in Brown 1987:101) pregiudica il suo modo di considerare il processo di apprendimento, il suo ruolo, i risultati. Se il discente possiede un “robusto senso di sé” (Breen, Mann 1997:134), tale percezione non sarà minacciata da giudizi negativi più o meno attendibili sulla sua persona o sul suo lavoro derivanti dall'insegnante o da altri soggetti coinvolti nel processo di apprendimento. Pertanto la valutazione può essere vissuta come un'importante risorsa di feedback oppure può essere rifiutata se ritenuta irrilevante o inconsistente. Al contrario, un basso livello di autostima porta il discente ad avere una considerazione negativa delle sue capacità di apprendente e quindi ad auto precludersi un progresso nell'acquisizione e nella prestazione, ritenendosi di fatto inadeguato a raggiungere risultati migliori (Wenden 1998:57). In questo caso subentra una sensazione di ansia che può essere associata alla prestazione

⁶⁹ Testo orig.: “[...] poses great demands on the student's ability to cope with unknown situations and accept uncertainty about one's learning. Acceptance of ambiguity is particularly necessary in foreign language learning which is bound to involve unpredictability and novelty because of the new linguistic and cultural system”.

linguistica. All'interno di un quadro più ampio inerente alla natura dell'ansia⁷⁰, Zheng (2010:36 citando McIntyre 1998 e Horwitz *et al.* 1991), riporta una visione dell'ansia linguistica come di una forma di ansia situazionale e di un insieme di percezioni di sé, di opinioni, sensazioni e comportamenti connessi all'apprendimento della lingua straniera che avviene in classe e caratterizzati dalla peculiarità del processo di apprendimento linguistico. L'ansia risulta un ostacolo per diversi motivi: oltre a minare il risultato di un compito o i risultati nelle prove valutative, costituisce anche un limite nella comunicazione interpersonale, e questo aspetto diventa estremamente problematico in un processo di apprendimento che dovrebbe svilupparsi tramite un uso autentico e spontaneo della lingua.

E' dunque di primaria importanza che lo studente sviluppi la capacità di riconoscere le sue sensazioni, i suoi sentimenti, le sue idee e quindi capisca come controllarle e gestirle.

Diversi sono gli studi che hanno cercato di investigare quali siano queste percezioni e come esse influenzino l'atteggiamento verso lo studio della lingua straniera. In particolare, uno degli strumenti più diffusi a questo scopo risulta essere il *Beliefs About Language Learning Inventory* (BALLI) di Horwitz (1988 citato in Horwitz 1999), un questionario che aiuta a classificare le percezioni possedute su (1) il ruolo dell'attitudine, (2) la difficoltà dell'apprendimento linguistico, (3) la natura dell'apprendimento linguistico, (4) le strategie di apprendimento e comunicative, (5) la motivazione e le aspettative. Benson (2001:71)

⁷⁰ Come la motivazione, anche l'ansia è un fattore altrettanto legato all'esecuzione e a risultati positivi. L'ansia sociale è una delle forme di ansia più comune e deriva da componenti diverse (Schwarzer 1986, citato in Zheng:36):

- cognitive: il senso di sé quando si è in pubblico, la preoccupazione della propria inadeguatezza sociale, il timore di come si viene visti dagli altri, la percezione dell'incapacità di essere all'altezza delle richieste della società;
- emotive: la sensazione di angoscia e difficoltà, la percezione di reazioni nervose, la tensione;
- strumentali: l'imbarazzo, la tendenza a sottrarsi a molte situazioni, l'inibizione di gesti e parole, l'assenza di attività sociale, la disorganizzazione dell'attività sociale.

sostiene che gli studi sull'ansia in campo linguistico, oltre a concentrarsi sulla classificazione delle sue forme e degli effetti che ha sul contesto classe, dovrebbero approfondire maggiormente l'analisi sugli sforzi compiuti dal discente stesso per controllare la propria ansia. Alcune ricerche (Naiman *et al.* 1978, Wenden 1986 citati in Benson *ibid*:72) rivelano che gli studenti che raggiungono livelli di competenza linguistica più elevati dimostrano anche di aver sviluppato delle strategie per controllarla, soffermandosi ad analizzare le proprie sensazioni e gli atteggiamenti verso l'apprendimento linguistico. Inoltre, si è visto come un'attenta riflessione su di sé possa promuovere l'uso di strategie di apprendimento linguistico più efficaci (Wenden 1987; Rubin 1987): sembra che la scelta delle strategie appropriate sia infatti da ritenersi maggiormente legata proprio alle percezioni degli studenti piuttosto che alla pratica esplicita che delle stesse viene fatta in classe (Wen, Johnson 1997), così che qualsiasi esercizio o attività atti a creare una maggiore consapevolezza strategica nel discente risulteranno praticamente vani e infruttuosi se non corrisponderanno alle intuizioni che egli ha delle strategie più adatte per la sua persona e per il suo apprendimento.

Oltre alla percezione di sé e delle proprie capacità e potenzialità, è utile esplorare un'altra rappresentazione che parte sempre dalla psicologia del discente, e si rivolge questa volta all'*apprendimento linguistico* (metacognizione). In generale, sostengono Benson e Lor (1999), la ricerca che studia la percezione dei discenti rispetto all'apprendimento linguistico si basa sull'assunto di derivazione cognitivista per cui gli atteggiamenti e i comportamenti legati all'apprendimento sarebbero condizionati da rappresentazioni mentali di alto livello riguardanti la natura della lingua e dell'apprendimento linguistico. Ad esempio, se un discente ritiene che il miglior modo di imparare una lingua straniera sia memorizzare delle singole componenti della frase, allora avrà

presumibilmente un atteggiamento positivo verso lo studio della grammatica e del lessico e sarà predisposto ad attuare strategie che richiedono analisi, memorizzazione e pratica. Se un discente ritiene invece che il modo migliore di acquisire una buona competenza linguistica sia assorbire la lingua in un contesto autentico, allora avrà un orientamento positivo verso l'interazione con parlanti nativi di quella lingua e sarà predisposto ad adottare strategie sociali e comunicative. Ma se è vero che assecondando le proprie preferenze e stili di apprendimento gli studenti possono ottenere degli esiti apprezzabili, è altrettanto vero che alcuni atteggiamenti e comportamenti potrebbero risultare più efficaci di altri. Se l'insegnante vuole influenzare gli atteggiamenti che uno studente ha relativamente all'apprendimento linguistico, nel caso ritenga che questi possano costituire un limite alla progressione linguistica, egli lavorerà prima di tutto sulle percezioni che partono dallo studente.

Sia nel caso che si tratti di percezione di sé (cognizione di sé) o di percezione dell'apprendimento linguistico (metacognizione), si comprende la necessità di "aiutare il discente ad apprendere", stimolando una riflessione che lo aiuti ad essere maggiormente consapevole delle proprie opinioni, sensazioni e comportamenti, a comprenderne le cause e valutarne gli effetti, e quindi a diventare più "autoefficace" e autonomo (Riley 1997:121). Infatti, solo con un alto senso di autoefficacia, ossia di consapevolezza di poter raggiungere determinati obiettivi, è possibile crescere e rafforzare l'idea che si ha di sé, aumentando la propria autostima, sapendo controllare le proprie emozioni e rappresentazioni mentali. Ritenersi *capaci* di svolgere adeguatamente un compito, di comunicare appropriatamente, di ottenere buoni risultati, significa aumentare la motivazione e il *desiderio* di impegnarsi per farlo in modo sempre migliore e quindi anche *decidendo* il modo con cui affrontare

l'apprendimento. 'Autoefficacia', 'volontà' e 'responsabilità' sono i concetti che ritornano ancora una volta e su cui puntare in un percorso di sviluppo dell'autonomia. Nonostante dalle ricerche fino a oggi compiute non sia possibile sostenere che esista una relazione di causalità tra le percezioni del discente e il livello di autonomia raggiunto, è comunque utile riflettere su come alcune percezioni influenzino la sua disponibilità verso un approccio autonomo all'apprendimento linguistico. Lo studio presentato in questa sede e che verrà descritto nei capitoli successivi indagherà, tra gli altri aspetti, anche quelli relativi all'autoefficacia e alla consapevolezza metacognitiva dei soggetti partecipanti, cercando di trovare una relazione tra tali fattori e il grado di sviluppo dell'autonomia. Prima di addentrarsi nel vivo della ricerca, tuttavia, è necessario esplorare altre due componenti di grande rilevanza del processo di autonomia nell'apprendimento delle lingue straniere, ossia il ruolo dell'insegnante (paragrafo 1.3) e la natura dell'apprendimento linguistico fuori dall'aula scolastica (paragrafo 1.4).

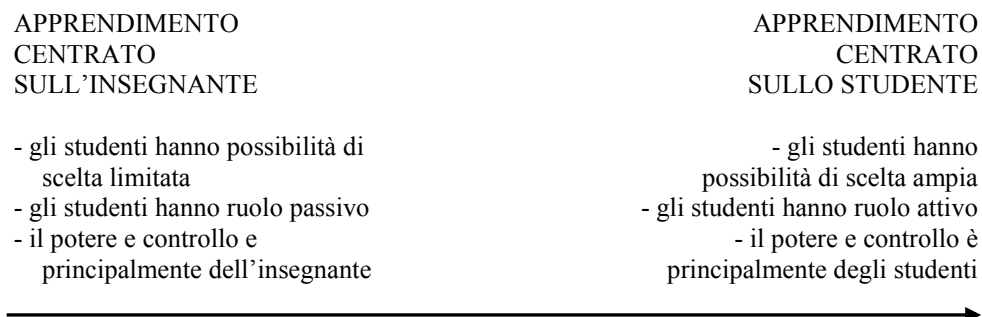
1.3 Il ruolo dell'insegnante

In un ambiente di apprendimento atto a promuovere lo sviluppo dell'autonomia non è più possibile pensare all'insegnante come a colui che determina e regola il processo. Se, come è stato abbondantemente spiegato nei paragrafi precedenti, il discente è chiamato ad assumere un ruolo più attivo e responsabile verso la costruzione del proprio sapere, anche le azioni dell'insegnante andranno nella stessa direzione. In altre parole, l'insegnante coinvolto in esperienze di apprendimento autonomo è necessariamente una persona che ha modificato le sue

“rappresentazioni” su ciò che significa essere un insegnante rispetto all’orientamento tradizionale (Holec 1987:152): ciò non significa che non dovrà più istruire, bensì cambiare il modo di farlo, instaurando con i discenti un rapporto in cui ci si impegni insieme nella costruzione del sapere e si condivida la responsabilità dei diversi aspetti e passaggi del processo di apprendimento.

Allwright (1989 citato in Finch 2002:13) sostiene che la funzione “organizzativa” dell’insegnante, che comprende il dover fissare degli obiettivi di apprendimento, decidere quali materiali usare in classe, monitorare i processi, valutare i progressi, stabilire la tempistica delle attività, scegliere i compiti che andranno svolti e chi dovrà farlo, decidere come formare i gruppi di lavoro in classe, ecc., risulta essere un deterrente sulla motivazione degli studenti e quindi sul loro desiderio di partecipare in modo attivo. Per evitare una simile situazione, che impedisce qualsiasi tipo di sviluppo di autonomia per ovvi motivi, è necessario concordare una suddivisione o condivisione del controllo per almeno alcuni dei punti sopra indicati. Si partirà dunque da una riflessione in primo luogo da parte dell’insegnante, su se stesso e sul proprio modo di insegnare. Nella loro guida dedicata agli insegnanti interessati a promuovere lo sviluppo dell’autonomia negli studenti, Scharle e Szabó (2000) propongono di ripensare il proprio atteggiamento verso l’insegnamento considerando una serie di aspetti che determinano un approccio più o meno centrato sullo studente (cfr. Figura 1.4).

Figura 1.4: Il ruolo dell'insegnante considerato sul continuum tra il tradizionale approccio incentrato sull'insegnante e quello più autonomo incentrato sullo studente (adattato da Scharle e Szabó (2000:6)



ATTEGGIAMENTO TRADIZIONALE	MIO ATTEGGIAMENTO	ATTEGGIAMENTO CENTRATO SULLO STUDENTE
Io ho tutte le informazioni	_____	Il syllabo, l'esame e le informazioni sono qui per essere condivise da tutti
E' mio dovere trasferire le conoscenze agli studenti	_____	Non sono la fonte di ogni sapere
Sono responsabile dell'apprendimento degli studenti	_____	Gli studenti sono responsabili del loro apprendimento
E' mio dovere essere sicuro che gli studenti lavorino	_____	Sono qui per facilitare l'apprendimento degli studenti fornendo loro risorse e supporto
In quanto adulto e professionista, ho l'esperienza per decidere dell'apprendimento degli studenti	_____	Confido nella volontà degli studenti di imparare e prendersi la responsabilità del loro apprendimento

Horwitz (1987:119) afferma che i discenti tendono a perdere fiducia nell'approccio educativo, limitando così i loro successi, nel momento in cui non c'è corrispondenza tra come secondo loro dovrebbe svolgersi il processo di apprendimento e quello che si rivela essere l'approccio usato dall'insegnante, o le attività che egli propone in classe. E' importante

dunque confrontarsi e riflettere insieme, insegnante e studenti, sugli aspetti pedagogici e psicologici che sottostanno alla scelta di un certo tipo di realizzazione didattica. Inoltre, come visto nel paragrafo precedente a proposito dell'influenza delle percezioni dello studente sull'apprendimento, spesso accade che i discenti abbiano opinioni distorte o negative, dovute a esperienze passate di studio della lingua poco gratificanti. In questi casi, è consigliabile che l'insegnante inizi un lavoro di rifinitura e perfezionamento di tali orientamenti, accrescendo di conseguenza anche l'autoefficacia e la motivazione degli studenti nonché la loro volontà di impegnarsi in modo più partecipe (ibid.).

Un'indagine sulle percezioni che hanno gli studenti riguardo all'apprendimento linguistico, inoltre, rappresenta un grande aiuto per l'insegnante in vista della pianificazione di un percorso didattico che sia realmente centrato sullo studente, sui suoi bisogni e sul suo sviluppo di apprendente autonomo (Mantle-Bromley 1995; Cotterall 1995): alcuni studi hanno provato che gli insegnanti che hanno svolto un lavoro di riflessione esplicito insieme ai loro studenti su quelle percezioni che ostacolavano lo sviluppo dell'autonomia, sono riusciti ad accrescere l'interesse dei discenti e la loro responsabilità verso il processo (Victori, Lockhart, 1995).

“L'autonomia nell'apprendimento [...] è un processo cognitivo esperienziale per l'insegnante come per gli studenti. Non può essere insegnata e non esiste una ricetta semplice per la sua realizzazione. Essenzialmente si tratta di cominciare, di compiere i primi passi verso la creazione di un ambiente di apprendimento in cui i discenti sono incoraggiati a prendere decisioni sul loro apprendimento, in cui l'insegnante osa lasciarli andare, in cui la valutazione diventa parte integrante del corso, in cui il processo di apprendimento

viene reso visibile, in cui è difficile separare il processo dal contenuto” (Dam 1995:6, trad. nostra⁷¹).

L'autonomia del discente è strettamente dipendente da un altro tipo di autonomia, quella che solitamente viene definita come “autonomia dell'insegnante” che Smith (2003:5) riassume come:

1. “una capacità di autodirigere l'insegnamento”: determinando le iniziative che propongono alla classe, gli insegnanti dovrebbero essere in grado di applicare processi riflessivi e di autoregolazione al proprio insegnamento;
2. “libertà dal controllo [esterno] sul proprio insegnamento”: spesso gli insegnanti lavorano in condizioni che limitano la loro capacità di garantire ai discenti una maggiore libertà di scelta e azione;
3. “una capacità di autodirigere il proprio apprendimento di insegnante”: non ci si può aspettare che gli insegnanti promuovano lo sviluppo dell'autonomia di apprendimento nei loro discenti se in prima persona non conoscono il significato di cosa sia un apprendente autonomo.

Perché possa realizzarsi un percorso che porti allo sviluppo dell'autonomia nei discenti non basta che l'insegnante sia convinto dei valori che sottostanno a tale concetto. Smith (ibid:6) insiste sulla necessità di lavorare e riflettere sui fondamenti pedagogici legati

⁷¹ Testo orig.: “Learner autonomy [...] is an experience-based learning process for teachers and learners alike. It cannot be taught, and there is no simple recipe for its implementation. Essentially, it is a matter of getting started, of taking the first steps towards creating a learning environment where learners are encouraged to make decisions concerning their own learning, where the teacher dares to let go, where evaluation becomes an integral part of the course, where the learning process is made visible, where it is difficult to separate process from content”.

all'autonomia dell'apprendimento, meglio se supportati da progetti di ricerca-azione e dalla collaborazione di colleghi aventi lo stesso interesse.

Voller (1997) propone una riflessione molto dettagliata sulla letteratura inerente al ruolo dell'insegnante nel campo dell'autonomia dell'apprendimento, individuando tre principali orientamenti: l'insegnante come "facilitatore", quando aiuta e supporta l'apprendimento, l'insegnante come "consigliere", quando agevola lo studio in centri di autoapprendimento, e l'insegnante come "risorsa", quando è considerato una fonte importante di sapere ed esperienza. Lo studioso elenca inoltre le caratteristiche socio-psicologiche e tecniche che dovrebbero contraddistinguere il lavoro dell'insegnante (ibid: 102):

1. un supporto socio-psicologico implica che l'insegnante:

- dimostri di possedere le qualità del facilitatore, ossia essere paziente e interessato, cooperativo, tollerante, empatico, aperto, mai critico;
- abbia la capacità di motivare gli studenti, spronandoli ad impegnarsi, rassicurandoli nel caso di timori o ansie, aiutandoli a superare gli ostacoli, essendo sempre disponibile al dialogo e al confronto, evitando di manipolare o interferire nelle situazioni, in pratica evitando di controllarli;
- sia in grado di far accrescere la consapevolezza degli studenti, "decondizionandoli" (Holec 1981, cfr. paragrafo 1.1.1.2) dai preconcetti che hanno sul ruolo del discente e dell'insegnante, aiutandoli a comprendere l'utilità e la rilevanza di un apprendimento autonomo.

2. un supporto tecnico equivale a:

- aiutare gli studenti a pianificare e mettere in atto percorsi di apprendimento autonomo passando attraverso l'analisi dei bisogni (sia cognitivi che linguistici), la determinazione degli obiettivi (a medio e lungo termine), la pianificazione del lavoro, la selezione dei materiali, la gestione delle interazioni;
- aiutare gli studenti ad auto valutarsi, stimando le competenze possedute all'inizio del percorso, monitorando i progressi e valutando sia i propri risultati che quelli dei compagni;
- aiutare gli studenti ad acquisire le abilità e le conoscenze necessarie per realizzare quanto detto sopra, accrescendo la loro consapevolezza di sé e del proprio modo di apprendere, fornendo loro le occasioni per identificare il proprio stile di apprendimento e le strategie cognitive più appropriate.

La possibilità che si realizzi un apprendimento autonomo dipende quindi tanto dalle capacità dello studente quanto da quelle dell'insegnante. Si tratta di una negoziazione continua di ruoli. La Ganza (2008) propone la teoria dello Spazio Dinamico Interrelazionale (*Dynamic Interrelational Space*, DIS) che concettualizza l'autonomia nell'apprendimento come un costrutto di relazioni reciproche. In base a tale teoria, perché si sviluppi l'autonomia non è sufficiente che il discente controlli il proprio apprendimento, o si assuma la responsabilità di costruire il proprio sapere, o sappia come esercitare le strategie cognitive a lui più consone: infatti lo studente si rende conto di questi risultati solo in base alla relazione che ha con il suo insegnante. Si tratta di una negoziazione continua: così, man mano che il discente intraprende il suo percorso verso l'autonomia, iniziando a responsabilizzarsi e a regolare il processo, l'insegnante limiterà il suo controllo e, da parte sua, lo studente imparerà a contenersi nel richiedere l'aiuto dell'insegnante. Il discente dovrà sviluppare la capacità di persistere nell'uso delle risorse e considerare

l'insegnante stesso come una risorsa, mentre l'insegnante svilupperà la capacità di fornire al discente il suo sostegno per la buona riuscita del processo. In questo modo l'insegnante riesce a ricomporre il quadro, rassicurando lo studente che si sta impegnando ad affrontare un nuovo percorso in modo più autonomo, spesso combattendo con una più o meno forte sensazione di ansia dovuta ad una percezione di inadeguatezza. Dal canto suo anche l'insegnante necessita di sviluppare la capacità di affrontare le *proprie* ansie, associate al modo e ai tempi con cui facilitare il processo di apprendimento e nello stesso tempo favorire l'autonomia, decidere quando e se aiutare lo studente nel momento in cui gli venisse chiesto senza imporre la sua influenza, ecc. Il fallimento del discente nel suo percorso verso l'autonomia è un fallimento anche per l'insegnante (ibid: 66).

Oltre che l'autonomia di apprendimento, l'insegnante è chiamato a facilitare anche l'autonomia *linguistica*, altra competenza che concorre alla formazione di un apprendente di lingua autonomo (Holec 1981; Macaro 1997; Little 2001; Benson 2002). L'uso della lingua straniera (sia da un punto di vista qualitativo che quantitativo) è un passaggio obbligato perché si possa sviluppare un atteggiamento positivo verso di essa e per migliorare le proprie competenze sia linguistiche che metalinguistiche. Anche in questo senso, è dunque auspicabile un grosso cambiamento all'interno delle classi rispetto a come viene gestita l'interazione – intesa come opportunità di comunicare in lingua straniera – tra insegnante-studente e tra gli studenti stessi. I numerosi studi incentrati sulla produzione orale degli studenti in classe (Fischer, Grant 1983; White, Lightbown 1984, Early 1985, Ramirez *et al.* 1986, Johnston 1990, White 1992 citati in Ellis 1994) dimostrano come, nella classe tradizionale, l'insegnante domini il tempo parola in modo pressoché assoluto parlando per circa l'80% della durata della lezione, e lasciando quindi agli studenti uno spazio insufficiente per potersi esprimere e

contribuire all'interazione, se di interazione si può parlare. Il problema deriva dal tipo di partecipazione che viene richiesto dall'insegnante agli studenti: le domande che solitamente pone l'insegnante vanno a testare la comprensione o a verificare la memorizzazione di alcuni contenuti (domande di tipo "dimostrativo"), anziché richiedere l'attivazione di processi mentali di livello più alto come l'analisi di alcuni concetti o la sintesi rispetto ad altri saperi (domande di tipo "procedurale"). Gli studenti non saranno motivati ad intervenire, ad essere attivi nel loro apprendimento se non si sentiranno realmente coinvolti nel processo tramite l'opportunità di comunicare in modo autentico (Barnes 1983; Wilen 1991; Ellis 1994; Nunn 2001; Menegale 2008a). Quanto detto è significativamente esemplificato in Cotterall (2006) tramite la proposizione di alcuni tipi diversi di richiesta da parte dell'insegnante (Figura 1.5).

Figura 1.5: Esempi di tre diversi tipi di richiesta da parte dell'insegnante (adattato da Cotterall 2006)

<p><i>Insegnante A:</i> "Adesso andate a pagina 135 e completate l'esercizio 2"</p> <p><i>Insegnante B:</i> "Se non finite l'esercizio prima della fine della lezione, dovrete finirlo a casa"</p> <p><i>Insegnante C:</i> "Che cosa vi ricorderete della lezione di oggi che potrebbe esservi utile per parlare più fluentemente in futuro?"</p>

Questi esempi riassumono i dati raccolti da Cotterall (ibid.) durante le sue osservazioni, confermando quanto all'insegnante accada più di frequente di chiedere agli studenti di *fare qualcosa* piuttosto che chiedere loro di riflettere su *come* lo faranno o su *che cosa* hanno già fatto. Limitando il coinvolgimento emotivo e cognitivo del discente, non solo si ostacola la promozione della sua autonomia di apprendimento, ma anche la sua autonomia linguistica, poiché non gli viene dato modo di

usare la lingua in modo autentico e rilevante. Riprendendo quanto scritto nel paragrafo 1.1.1.3, l'autonomia nell'apprendimento linguistico deve passare per lo sviluppo di una concezione dell'acquisizione della lingua straniera vista come il processo di imparare a comunicare i propri messaggi e scopi (Kenny 1993; Littelwood 1997; Little 2007). Macaro (2008:60) sostiene che "l'autonomia sta nell'essere capaci di dire ciò che si vuole dire piuttosto che nel produrre la lingua di altri": sarebbe auspicabile che l'insegnante creasse gradualmente una serie di condizioni tali da permettere agli studenti di generare la "loro" lingua, attraverso una serie di passaggi combinati mirati allo sviluppo di una competenza di apprendimento linguistico autonoma (Macaro 2001, 2003 citati in Macaro 2008:52). Del resto, come visto sopra, il ruolo di "facilitatore" dell'insegnante implica anche incoraggiare la partecipazione degli studenti, soprattutto nei primi stadi del percorso di sviluppo dell'autonomia, incoraggiandoli a esprimersi, porre interrogativi e provare anche a rispondere alle domande poste dai compagni, favorendo in questo modo la collaborazione tra il gruppo classe.

Ovviamente, il cambio nel ruolo dell'insegnante non potrà essere drastico ma piuttosto graduale. Il sistema scolastico, così come i genitori e gli studenti stessi, ha aspettative molto precise rispetto a cosa dovrebbe fare un insegnante e a quali siano le sue funzioni. La concezione tradizionale e diffusa generalmente tutt'oggi di come debba essere un insegnante è di fatto lontana dalla figura del "facilitatore" che mira a promuovere l'autonomia nell'apprendimento. Per questo è necessario che il cambiamento sia attuato con misura, cautela e pazienza, dando il tempo a tutti per abituarsi alla definizione dei nuovi ruoli senza creare sospetti, critiche o paure di risultati negativi. Condividere le proprie intenzioni e i propri piani di azione con gli studenti, i genitori, i colleghi è sicuramente un passo fondamentale per prevenire possibili reazioni ostili (Scharle, Szabó 2000:7).

Gli insegnanti *transmissivi* credono nelle materie disciplinari e nelle barriere tra di esse, nel contenuto, in standard di rendimenti legati a tali discipline che possono essere valutati oggettivamente; che il ruolo dell'insegnante sia di valutare e correggere la prestazione degli studenti; che i discenti difficilmente soddisferanno tali standard; gli insegnanti *interpretativi* credono che la conoscenza sia la capacità di organizzare il pensiero, interpretare ed agire a partire dai fatti; che i discenti siano intrinsecamente interessati e naturalmente inclini ad esplorare i loro mondi; che il ruolo dell'insegnante sia di instaurare scambi dialogici in cui gli apprendenti riorganizzino lo stato del loro sapere; che i discenti abbiano già molte conoscenze e la capacità di rimodellarle (Wright 1987 citato in Voller 1997:100, trad. nostra⁷²).

Le parole di Wright (ibid.) aprono la riflessione sulla necessità che gli insegnanti cerchino di promuovere la costruzione di un sapere che non sia suddiviso in compartimenti stagni, per cui ogni disciplina lavora su dei contenuti e delle abilità cognitive in modo indipendente dalle altre discipline, senza cercare punti di contatto tra le conoscenze che il discente matura gradualmente nel complesso. Al contrario, le preconoscenze del discente devono essere insistentemente richiamate per far sì che siano incorporate con le nuove informazioni, e le nuove informazioni derivate da contenuti attinenti a discipline scolastiche diverse devono essere costantemente messe in relazione sia tra loro che con le nuove esperienze che il discente sperimenta fuori dalla scuola. Posto che l'educazione linguistica è trasversale a tutte le discipline, lo

⁷² Testo orig.: "Transmission teachers believe in subject disciplines and boundaries between them, in content, in standards of performance laid down by these disciplines that can be objectively evaluated; that the teacher's role is to evaluate and correct learners' performance; that learners will find it hard to meet the standards; interpretation teachers believe that knowledge is the ability to organize thought, interpret and act on facts; that learners are intrinsically interested and naturally inclined to explore their worlds; that the teacher's role is to set up dialogues in which learners reorganize their state of knowledge; that learners already know a great deal and have the ability to refashion that knowledge".

studio di una lingua straniera rientra nel quadro molto più ampio delle conoscenze e competenze che caratterizzano un discente e la sua identità e per far sì che egli possa autonomamente affrontare la crescita e il potenziamento delle sue competenze è auspicabile che gli insegnanti delle diverse materie creino percorsi *interdisciplinari*, così da far rientrare lo sviluppo dell'autonomia nell'apprendimento linguistico nel campo più esteso dello sviluppo di autonomia di apprendimento in senso lato. Nello specifico dell'apprendimento linguistico, poi, sarebbe opportuno per l'insegnante, sia nel caso il curriculum scolastico preveda lo studio di più di una lingua straniera, sia nel caso ne sia presente solo una, lavorare sulla costruzione di "ponti" tra le conoscenze più o meno esplicite che il discente ha delle diverse lingue, con percorsi di riflessione che potrebbero essere definiti *intradisciplinari*. In questo modo si avvicinerebbe alla figura di insegnante "interpretativo" descritta da Wright (*ibid.*), ossia di un insegnante che aiuta lo studente a costruire la *sua* competenza (anche linguistica) che, a partire dalle proprie percezioni e dai propri stili di apprendimento, lo aiuterà ad affrontare nuovo apprendimento e nuove esperienze anche utilizzando una o più lingue diverse da quella materna.

Partendo da questi presupposti, il paragrafo seguente approfondirà la questione dell'apprendimento linguistico che i discenti sperimentano fuori dalle aule scolastiche (paragrafo 1.4.1) e dalla "supervisione" dell'insegnante, cercando di capire quali siano i contesti in cui essi vengono più frequentemente in contatto con la lingua straniera, siano essi un effetto della tecnologia (paragrafo 1.4.2) o della realtà sociolinguistica attuale (paragrafo 1.4.3), e riflettendo sulla necessità di un trasferimento linguistico al fine della costruzione della competenza plurilingue (paragrafo 1.4.4).

1.4 La competenza plurilingue: una questione di “ponti”

Già da diversi anni si parla di plurilinguismo e pluriculturalismo come della realtà sociale, culturale, linguistica e individuale nella quale ci troviamo immersi. E' innegabile il grosso mutamento avvenuto negli ultimi decenni nei paesi europei dove, per ragioni economiche e politiche, lo spostamento dei cittadini è diventato qualcosa di sempre più tangibile e frequente e dove il fenomeno dell'immigrazione si è sviluppato a tal punto da rendere necessarie misure di integrazione sempre più mirate. Gli organi della Commissione Europea si interessano alla questione linguistica da circa vent'anni, prima spinti principalmente da ragioni di ordine economico, successivamente convinti dell'importanza del dialogo interculturale e della tutela delle minoranze linguistiche. La continuità degli interventi condotti a livello europeo per promuovere la conoscenza e l'uso delle lingue straniere tra i cittadini⁷³ ha portato ad una attenzione sempre maggiore al ruolo della scuola nell'educazione linguistica e all'importanza di trovare delle metodologie di insegnamento/apprendimento appropriate a rispondere all'esigenza del plurilinguismo. Così come inteso dal Consiglio d'Europa (2001), il plurilinguismo è l'abilità di usare le lingue per scopi comunicativi e di partecipare all'interazione interculturale, disponendo di vari tipi e livelli di competenza in più lingue (o varietà di lingua) ed avendo esperienza di

⁷³ L'interesse per il plurilinguismo è stato manifestato per la prima volta con forza nel Libro Bianco della Commissione Europea (1995) per poi essere ripreso nel 1997 dal Consiglio d'Europa con la Raccomandazione N° R(98) 6. Sono seguite una serie di ricerche e misure con l'intento di promuovere l'apprendimento linguistico in ottica plurilingue; per citarne alcune: nel 2001, l'Anno europeo delle lingue, la pubblicazione del Quadro Comune di Riferimento Europeo per le lingue e del Portfolio europeo delle lingue; i piani d'azione 2004-2006 e 2007-2013. Per la documentazione ufficiale si rimanda al sito della Commissione Europea http://ec.europa.eu/index_en.htm.

più culture. Si tratta di un'abilità che progredisce costantemente, man mano che il repertorio linguistico personale si modifica grazie ad esperienze di vita e contatti con altre lingue e altre culture (*lifelong language learning*) trasformandosi in una competenza trasversale e composita (*life-wide language learning*) (Brotto 2004). Non è dunque difficile appoggiare la tesi di Beacco (2004) in base alla quale il repertorio linguistico di ciascuno (composto dalla lingua nazionale, dalla lingua di origine o prima, dalla varietà o dal dialetto della prima lingua, dalla lingua regionale o di minoranza e dalle altre lingue che si conoscono a vari livelli) fa sì che si sia tutti potenzialmente o realmente plurilingui. Il plurilinguismo mira a favorire l'autopromozione dei cittadini dal punto di vista economico, sociale, identitario. Essere consapevoli delle proprie conoscenze linguistiche è il primo passo verso lo sviluppo della competenza plurilingue, necessaria affinché si possano instaurare relazioni di reciproco scambio in una crescita personale continua. Nonostante le iniziative diffuse negli ultimi anni destinate al supporto del plurilinguismo (dall'apprendimento precoce delle lingue straniere tramite l'introduzione dell'insegnamento linguistico alla scuola primaria e in alcuni casi alla scuola dell'infanzia sino ai corsi per adulti lavoratori e per la terza età con l'intento di favorire l'apprendimento permanente) purtroppo la realtà è ancora lontana dagli obiettivi educativi prospettati dal Consiglio d'Europa (2001) nel Quadro Comune di Riferimento Europeo per le lingue. Il sistema educativo tende a ignorare i repertori plurilingui dei discenti, che a volte sono ancora considerati come un ostacolo ad un apprendimento efficace. Inoltre, le lingue vengono di solito insegnate in modo isolato l'una dall'altra, impedendo così agli studenti di costruire una competenza unica e complessa che diventi parte integrante della loro identità.

Al contrario il curriculum dovrebbe espressamente supportare un'educazione linguistica che sia plurilingue, iniziando a considerare l'apprendimento linguistico in modo diverso e adottando una serie di accorgimenti didattici mirati allo sviluppo dell'approccio plurilingue, così come illustrato nei paragrafi seguenti.

1.4.1 L'apprendimento linguistico dentro e fuori dall'aula

Uno degli obiettivi dell'apprendimento linguistico è che gli studenti riescano ad applicare in contesti esterni alla classe ciò che apprendono a scuola e ad utilizzare in classe ciò che invece deriva dalla loro esperienza acquisita fuori, nella vita "reale". Il trasferimento del sapere non avviene però in modo spontaneo e circa un secolo di ricerche sperimentali sull'argomento⁷⁴ dimostrano quanto esso sia complicato e difficile da stimolare (James 2006:151). E' dunque opportuno creare le condizioni affinché il discente riconosca le potenzialità che ha a disposizione e le strategie che può mettere in atto per trarre tutti i vantaggi possibili al fine di accrescere le proprie competenze. Secondo Holliday (2003 citato in Benson 2006:25), l'autonomia risiede proprio nella realtà sociale che gli studenti portano con sé dalle loro vite "esterne" alla classe.

Barnes (1976), esperto di curriculum, propone una distinzione tra la conoscenza scolastica ("*school knowledge*"), cioè quella che si apprende a scuola ma che appartiene "ad altri" e che verrà in gran parte scordata successivamente, e la conoscenza reale ("*action knowledge*"), quella che invece entra nell'esperienza di vita dello studente, il quale se ne appropria poiché parte integrante della sua realtà. Seguendo ciò che sostiene Barnes, l'insegnante avrebbe il compito di fungere da supporto

⁷⁴ Cfr. Detterman (1993 citato in James 2006:151) per maggiori dettagli.

allo studente mentre egli costruisce il suo sapere, anche in modo involontario e inconscio, esplorando, interpretando e intervenendo direttamente nel proprio processo di apprendimento. L'insegnamento è dunque visto come "comunicazione" anziché come "istruzione". Tali circostanze aiuterebbero il discente ad assumere un ruolo attivo e sempre più autonomo nel processo di apprendimento e di crescita della consapevolezza linguistica.

Nonostante l'importanza della questione, la letteratura sull'autonomia sta producendo solo ultimamente degli studi di approfondimento sulla natura e sugli effetti dell'apprendimento linguistico che avviene fuori dalle mura scolastiche, e, di conseguenza, anche le informazioni sui contatti che hanno gli studenti con le lingue straniere, o sull'uso che ne fanno, sono molto scarse: le ricerche più recenti, ad esempio, suggeriscono che i discenti tendono a impegnarsi più frequentemente in attività di apprendimento linguistico extrascolastico di quanto pensino i loro insegnanti, dimostrando spesso una spiccata creatività proprio in quelle situazioni in cui le opportunità di apprendimento fuori dalla classe sembrano limitate (Benson 2006).

“Dal punto di vista del ragazzo, il grande spreco nella scuola deriva dall'incapacità di utilizzare le esperienze che vive fuori dalla scuola in modo completo e libero all'interno della scuola stessa; nel contempo egli è incapace di applicare alla vita quotidiana ciò che apprende a scuola” (Dewey 1907:89, trad. nostra⁷⁵).

Le parole di Dewey (ibid.) testimoniano come l'inadeguatezza dell'istruzione scolastica nel riuscire a promuovere strategie che possano

⁷⁵ Testo orig.: “From the standpoint of the child, the great waste in the school comes from his inability to utilize the experiences he gets outside the school in any complete and free way within the school itself; while on the other hand, he is unable to apply in daily life what he is learning in school”.

favorire il trasferimento del sapere sia un problema di lunga data e, a quanto pare, ancora irrisolto. Secondo Crabbe (1991) sarebbe necessario che l'insegnante associasse le attività che vengono proposte in classe ("*public domain*") a quelle di cui lo studente ha esperienza nel contesto extrascolastico ("*private domain*"). Per fare questo, innanzitutto potrebbe fornire spiegazioni chiare sugli obiettivi dei compiti assegnati e sui risultati attesi e cercare di proporre contenuti che siano rilevanti ai bisogni del discente. Questo favorirebbe negli studenti la conoscenza delle caratteristiche dei compiti necessari ad integrare in modo autonomo il loro repertorio cognitivo con nuove attività utili non tanto allo sviluppo della competenza linguistica richiesta dall'insegnante, quanto a quella legata al "*private domain*". Del resto lo stesso Crabbe (1993 citato in Hořínek 2007:8) afferma che una delle ragioni per promuovere l'autonomia nell'apprendimento è proprio di natura economica, derivante dal fatto che "la società non ha le risorse per fornire quel livello di istruzione personale di cui tutti i suoi membri necessitano in ogni area del sapere" (trad. nostra⁷⁶). Per quanto riguarda l'apprendimento linguistico in particolare, è possibile sfruttare gli input che naturalmente fanno parte dell'ambiente circostante e che entrano nella vita del discente quotidianamente: il discente va considerato non tanto come qualcuno che *studia* la lingua straniera, ma piuttosto come colui che *usa* la lingua straniera, non solo in classe ma soprattutto fuori dalla classe, in modo sempre più frequente e vario. Se fino a qualche decennio fa, infatti, la vicinanza fisica al paese di lingua straniera era un requisito fondamentale per poter accedere ad input linguistici reali e autentici, negli ultimi tempi la globalizzazione della comunicazione ha permesso una continua e costante circolazione di testi, scritti e orali, provenienti da tutte le parti del mondo e che spesso entrano a far parte della propria cultura di origine

⁷⁶ Testo orig.: "society does not have the resources to provide the level of personal instruction needed by all its members in every area of learning".

come “prestiti” nella loro integrità linguistica e culturale. Ogni tipo di testo in lingua straniera, rappresentando una fonte di informazioni circa la struttura e l’uso del linguaggio, può essere sfruttato per l’apprendimento autonomo. In più, la mobilità dei popoli, dovuta per lo più a ragioni economiche e politiche, ha profondamente trasformato la società nel giro di pochi decenni, rendendola sempre più multilingue e multiculturale. E’ quindi di assoluta priorità trovare il modo per sfruttare tale patrimonio linguistico che si offre in modo del tutto spontaneo ai discenti.

A tale proposito, innanzitutto è necessario insistere sull’importanza della consapevolezza sia dell’apprendimento che della lingua e del suo uso, poiché, come accennato anche all’inizio del presente paragrafo, il trasferimento della conoscenza non è immediato:

“La continuità tra autonomia nello sviluppo cognitivo ed esperienziale da un lato e autonomia nell’apprendimento in contesti di istruzione formale dall’altro non è da considerarsi automatica. Mentre lo sviluppo cognitivo ed esperienziale avviene principalmente senza un programma esplicito, l’apprendimento formale è per definizione una questione di intenzione consapevole. Nel mondo fuori dalla classe possiamo raggiungere un grado alto di autonomia di condotta generale senza esserne esplicitamente consapevoli. Ma quando lo sviluppo dell’autonomia di apprendimento è al centro del nostro programma educativo, non possiamo che farne una questione di intenzione consapevole” (Little, Dam 1998:7, trad. nostra⁷⁷).

⁷⁷ Testo orig.: “The continuity between autonomy in developmental and experiential learning on the one hand and learner autonomy in formal educational contexts on the other is by no means straightforward. Whereas developmental and experiential learning proceed for the most part without an explicit agenda, formal learning is by definition a matter of conscious intention. In the world outside the classroom we may achieve a high degree of general behavioural autonomy without being explicitly aware of the fact. But when the development of learner autonomy is central to our pedagogical agenda, we cannot help but make it a matter of conscious intention”.

In secondo luogo, è importante puntare alla costruzione di un sapere che sia tanto significativo quanto pratico agli occhi del discente: non si tratta solo di rendere le lezioni più motivanti o interessanti, ma di favorire lo sviluppo di abilità cognitive di livello più profondo così da rendere l'apprendimento maggiormente stimolante dal punto di vista intellettuale (Teo 2008: 412).

Per capire quali azioni didattiche è meglio intraprendere, vanno prima valutati attentamente gli stimoli linguistici che pervadono l'ambiente in cui vive, cresce e matura il discente, cercando di comprenderne la natura e le potenzialità legate all'aspetto cognitivo. Il paragrafo 1.4.2 esplorerà i contesti d'uso linguistico derivati dalle tecnologie, mentre quelli legati alla società e alle situazioni di multilinguismo che essa offre saranno affrontati nel paragrafo 1.4.3.

1.4.2 “Nuovi” contesti di apprendimento: Internet, chat, sms

L'ambiente in cui crescono i giovani di oggi ha caratteristiche molto diverse da quelle che lo connotavano qualche anno fa. La nuova generazione, detta anche “*net generation*” (Tapscott 1998), corrisponde ad un profilo nuovo che manifesta attitudini e abitudini diverse. Fin da piccoli esposti alle tecnologie e immersi nel loro uso, i giovani, “*digital natives*” (Prensky 2001a, 2001b) o “*esseri multimediali*” (Maragliano 1992), utilizzano il computer e tutti gli altri strumenti informatici (il telefonino prima di tutto, almeno per ora) nella loro quotidianità. Il 7° Rapporto Nazionale sulla Condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza condotto dall'Eurispes (Istituto Italiano di Studi Politici, Economici e

Sociali) del 2006 riporta che nel nostro paese, a quell'epoca, il 56% dei bambini tra i 9-10 anni possedeva un telefono cellulare, il 38,7% lo utilizzava soprattutto per inviare dei messaggi sms, il 30,2% faceva in media da una a tre telefonate al giorno, il 32,5% lo spegneva solo prima di andare a dormire. A distanza di pochi anni, è intuibile come i numeri sopra citati possano considerarsi quasi duplicati. Anche uno degli studi più complessi ed esaustivi realizzati in questo campo, compiuto da MTV, Nickelodeon e Microsoft (2006) su circa 18.000 ragazzi e giovani dagli 8 ai 24 anni di 16 paesi, Italia compresa, si è focalizzato sulle tecnologie che influiscono sullo stile di vita dei giovani: web, posta elettronica, computer, televisione, cellulari, messaggistica immediata, televisione via cavo e via satellite, DVD, MP3, stereo/HI-FI, fotocamere digitali, reti di social networking, videogiochi online e offline, CD, televisione ad alta definizione, VHS, webcam, lettori MP4, DVR/PVR e console portatili per videogiochi. Lo studio ha rivelato che esistono delle differenze significative di uso di tali tecnologie da parte dei giovani nei diversi paesi. Relativamente all'Italia, Internet occupa il primo posto nella frequenza di utilizzo: il 62% dei soggetti intervistati ha affermato di connettersi appena rientrato a casa. Al momento dello studio, i giovani risultavano ancora poco interessati al fenomeno del social networking, ma anche in questo caso, è sensato sostenere un esponenziale aumento della partecipazione e diffusione di tali strumenti negli ultimi anni (basti pensare ad ambienti virtuali come Messenger o Facebook, di ora in ora sempre più frequentati da ragazzi). Basti dire che uno studio successivo svolto in Italia a distanza di un paio di anni circa (Indagine Multiscopo ISTAT 2009 citato in Favaro 2010) rivela che a navigare in Internet sono il 30,5% dei bambini tra i 6 e i 10 anni e l'82% dei ragazzi tra gli 11 e i 19 anni.

L'abitudine a muoversi in rete e ad utilizzare questo tipo di tecnologie ha modificato il modo di pensare e di apprendere dei ragazzi cresciuti negli

ultimi due decenni. McNeely (2005) sostiene che il loro apprendimento deriva dalla pratica (*learning by doing*: attraverso le tecnologie infatti essi sperimentano nuove situazioni, nuove conoscenze e sviluppano abilità diverse; non leggono il manuale prima di utilizzare un telefono cellulare né per utilizzare un nuovo programma sul computer: solitamente ne derivano le procedure tramite tentativi e ipotesi) e da una maggiore interazione, poiché sono abituati a lavorare in gruppo, a scambiarsi informazioni e suggerimenti, a condividere le conoscenze e materiali. Brown (2005:179) aggiunge che:

“Gli studenti della Net Generation sono orientati al risultato e all’obiettivo. La loro domanda non è “Cosa significa?” o “Come funziona” (ciò che le generazioni precedenti erano solite chiedere) ma piuttosto “Come lo faccio?”. Questa predisposizione [richiama] l’apprendimento attivo. Scoperta, esplorazione, sperimentazione, criticità, analisi – tutto rappresenta apprendimento attivo, uno stile che ben si adatta alla Net Gen” (trad. nostra⁷⁸).

Inoltre, i giovani sono ormai abituati a operare in *multitasking*, ad eseguire cioè più attività nello stesso momento perché l’uso intensivo delle tecnologie digitali ha modificato le loro strutture cognitive: Prensky (2001), citando alcune ricerche neurobiologiche, afferma che il loro cervello sembrerebbe funzionare secondo una modalità ipertestuale e parallela anziché sequenziale. È normale per loro navigare on line e intanto guardare la televisione, parlare al telefono o ascoltare la radio (Oblinger, Oblinger 2005:13). L’immediatezza è un’altra caratteristica da

⁷⁸ Testo orig: “Net Generation students are achievement and goal oriented. Their question is not “What does it mean?” or “How does it work?” (as previous generations were inclined to ask), but rather “How do I build it?” This predilection maps to learning theory’s emphasis on active learning. Discovery, exploration, experimentation, criticism, analysis – all represent active learning, a style that suits the Net Gen well”.

citare: le informazioni che ricevono arrivano molto velocemente, c'è la necessità di ricevere subito risposte, soluzioni, gratificazioni (ibid: 25).

Questa generazione si dimostra più autonoma e consapevole rispetto a ciò che vuole e a ciò di cui ha bisogno per realizzarsi ed autopromuoversi: diverse sono le ricerche che hanno dimostrato che i giovani d'oggi sanno che solo una minima parte di ciò che apprendono durante il loro percorso scolastico sarà di effettiva rilevanza nella loro vita, che i libri di testo che acquistano non vengono pienamente utilizzati, che l'istruzione scolastica cui sono sottoposti si basa su un codice principalmente scritto mentre la realtà che li circonda è fatta di modalità più complesse e multimediali (Skiba, Burton 2006). Tutti questi aspetti devono essere tenuti in considerazione nella didattica, per fare in modo che l'insegnamento, gli strumenti, le modalità di facilitazione dell'apprendimento si adeguino alle nuove caratteristiche acquisizionali degli studenti.

Relativamente all'apprendimento linguistico, le tecnologie rappresentano una risorsa inesauribile e estremamente varia per gli input che possono offrire: dai materiali autentici sia scritti che orali a quelli didattizzati e creati ad hoc per la scuola, dai prodotti destinati all'educazione e istruzione a quelli pensati per l'intrattenimento, dalle situazioni di socializzazione autentica a quelle di costruzione di significati e conoscenze nuove. La lingua straniera con cui vengono maggiormente a contatto durante l'uso delle tecnologie è senza dubbio l'inglese, ma anche le altre lingue compaiono con più o meno frequenza, e questa esposizione alle lingue accade anche senza che ci sia volontarietà. Basti pensare all'uso di Internet o di video giochi. La curiosità e il desiderio di intrattenimento porta i ragazzi ad affrontare la lingua straniera senza nessun freno. Si va dal semplice gesto di scaricare una canzone, in cui si

è costretti ad utilizzare un software in lingua inglese e a comprendere i passaggi che vengono indicati per portare a termine la procedura, alla partecipazione a percorsi ludici che possono essere fatti individualmente o on line con altri compagni di avventura. I video giochi infatti, quasi sempre pubblicati solo in lingua inglese, sviluppano racconti e narrazioni in contesti sempre più accurati, alternando descrizioni di luoghi e dialoghi tra i personaggi – tramite testi orali e testi scritti – a momenti d’azione, integrando gli uni e gli altri in modo consequenziale a supporto dell’esecuzione della gara. Il ragazzo immerso nel gioco, mentre ascolta il dialogo dei personaggi o la presentazione di un nuovo obiettivo, o legge testi più o meno lunghi che gli introducono nuove missioni o nuovi oggetti a sua disposizione, sta usando la lingua straniera. La usa in modo autonomo, con una spinta motivazionale lampante. Molto frequente è anche l’uso dell’abilità di produzione, soprattutto scritta, poiché si entra in chat a tema, magari proprio per parlare del video gioco e delle difficoltà incontrate, dei punti più divertenti, dei problemi di risoluzione grafica, ecc. Potrebbe definirsi un ambiente virtuale, una *community*, in cui la lingua straniera diventa in effetti una lingua seconda⁷⁹. A questo proposito, è interessante considerare i sempre più numerosi studi derivanti dall’analisi delle interazioni on line (Crystal 2001; Penz 2001; Araújo e Sá, Melo 2007): nell’esperienza dei giovani, Internet è un luogo di scambio, di dialogo, di incontri linguistici e culturali autentici tra ragazzi che condividono interessi e passioni. E’ molto frequente assistere a chat plurilingui in cui i partecipanti sono immersi in situazioni comunicative spontanee, e dove ci sono condizioni di costruzione

⁷⁹ La differenza tra lingua seconda e lingua straniera è che la prima è quella ufficialmente parlata nel paese in cui si vive, ad esempio, se studiamo l’inglese in Inghilterra, mentre la lingua straniera non è lingua ufficiale nel paese in siamo, ad esempio, se studiamo l’inglese in Italia.. L’italiano è lingua straniera per chi lo studia in Argentina, mentre è lingua seconda per gli immigrati arrivati nel nostro paese e che lo studiano a scuola.

collaborativa di significato, di sviluppo di strategie di intercomprensione e di *problem solving*.

È fondamentale riflettere su questo aspetto dell'apprendimento "naturale" della lingua straniera: il ragazzo non si rende conto che sta perfezionando le sue competenze linguistiche, o meglio, nel migliore dei casi ne vede qualche risultato quando è in classe ma certo non si sofferma a riflettere su quali abilità e strategie adotta per affrontare le difficoltà che incontra quando ascolta, legge e scrive in lingua straniera mentre è impegnato nel video gioco o nella chat o nell'utilizzo di altri media. Diventa un compito dell'insegnante "risvegliare" nello studente non solo la consapevolezza della pluralità di risorse e di supporti utili ai fini dell'apprendimento linguistico, ma anche la riflessione su quanto e come tali risorse facciano di fatto parte della sua vita e della sua crescita cognitiva, in modo spesso inconsapevole (Coste 2001). Tale discorso vale tanto per le tecnologie quanto per gli stimoli che l'ambiente circostante offre in modo naturale, come illustrerà il paragrafo successivo.

1.4.3 L'ambiente linguistico

Il termine "ambiente linguistico" (o "paesaggio linguistico", da "*linguistic landscape*") deriva dallo studio di Landry e Bourhis (1997) in campo sociolinguistico: si riferisce alla presenza significativa delle lingue straniere nei contesti urbani, dai cartelli pubblicitari ai segnali stradali, dalle indicazioni turistiche, ai nomi dei palazzi governativi, ecc. Il paesaggio linguistico fornisce simboli e informazioni che contraddistinguono lo status sociale delle comunità che abitano un territorio, e la vitalità etnolinguistica che qualifica determinati spazi può influire sugli aspetti psicologici dello sviluppo del plurilinguismo. La ricerca nel campo dell'ambiente linguistico è un approccio relativamente

nuovo all'analisi del fenomeno del multilinguismo⁸⁰ ma si sta rivelando una fonte importante di informazioni per comprendere meglio l'uso della lingue da parte degli individui (Cenoz, Gorter 2006; Tufi, Blackwood 2010). Il territorio, visto come un "testo multimodale" (Dagenais *et al.* 2009:256) perché ricco di stimoli visivi ma anche auditivi che raggiungono l'individuo con modalità differenti, si presta ad una rivisitazione in chiave pedagogica per essere strumento di crescita linguistica, culturale, personale. La diversità linguistica che caratterizza l'ambiente circostante fa sì che i giovani siano continuamente circondati da una varietà di stimoli, fondamentali per la formazione della loro competenza plurilingue. Prestare attenzione a tali stimoli e capirne la rilevanza è un passo indispensabile per far sì che vengano ottimizzate le potenzialità offerte dall'ambiente. Così, accrescere la consapevolezza degli studenti sull'uso più o meno consapevole che fanno delle lingue straniere, sulla natura di quelle lingue, sulle rappresentazioni mentali che si sono creati su di esse, su come vengono valutate (o svalutate) dalla comunità in cui vivono, risultano essere tutti passaggi utili al fine di rendere più significativo il contatto che si vive quotidianamente con esse (ibid.:258). Del resto, il processo di consapevolezza linguistica potrebbe essere facilitato dal fatto che per esempio, restando nell'ambito europeo, vi sono forti convergenze del lessico internazionale che permettono l'accesso a testi provenienti da culture condivise, specie per quanto riguarda i settori specialistici. Inoltre, dovrebbero essere maggiormente sfruttate le somiglianze tra le lingue imparentate, sebbene anche le lingue non facenti parte della stessa famiglia linguistica, ma comunque

⁸⁰ Per una distinzione tra i termini "multilinguismo" e "plurilinguismo", cfr. nota 68.

geograficamente vicine, potrebbero rivelare spunti di riflessione comparativa molto significativi. Toscano (2001) afferma la necessità di ritrovare gli strumenti utili a operazionalizzare proprio le somiglianze tra le lingue fatte emergere dagli studi genetici e tipologici, i quali hanno palesato che le lingue non imparentate sono influenzate dal contatto sia con il lessico (prestiti, calchi) che con la grammatica (il bulgaro, seppure lingua slava, deriva le strutture sintattiche delle lingue balcaniche).

La realtà sociolinguistica della maggior parte dei territori al giorno d'oggi è eterogenea. L'offerta linguistica che arriva dall'ambiente non è solo nelle scritte che si vedono per strada, nella musica che si ascolta in ogni occasione, o sui testi o video cui ci si imbatte navigando su Internet; l'uso delle lingue straniere circonda ogni individuo costantemente e in ogni situazione: la lingua straniera la si ascolta dai compagni di scuola, dai vicini, dai negozianti, dai turisti. Anche nel contesto scolastico è possibile individuare una diversità linguistica che ne qualifica l'essenza multilingue: l'ambiente linguistico è caratterizzato dal patrimonio plurilingue del discente stesso, dalle norme linguistiche corrispondenti alla lingua comune adottata dalla scuola (generalmente la lingua nazionale, ufficiale), dalle regole proprie del linguaggio specialistico delle varie discipline (chiamate, a torto, "non linguistiche"), dalle lingue straniere che fanno parte del curriculum (siano esse insegnate in modo tradizionale o seguendo gli approcci più innovativi come quello di apprendimento integrato di contenuto e lingua, il CLIL) (Coste 2009).

Le finalità dell'educazione linguistica dovrebbero conseguentemente rispondere al mutamento sociolinguistico avvenuto negli ultimi decenni e, infatti, la richiesta da parte delle istituzioni europee non è più soltanto quella di acquisire "padronanza" di una lingua straniera isolata, ma piuttosto di incrementare un repertorio linguistico con differenti abilità

sviluppate a livelli diversi (Consiglio d'Europa 2001). Affiché ciò possa realizzarsi, è importante che gli apprendenti si sentano motivati e in grado di affrontare adeguatamente le esperienze linguistiche fuori dal contesto scolastico: già il fatto di aiutarli a riconoscere le situazioni di plurilinguismo in cui vivono, dal dialetto alla lingua straniera più o meno imparentata con la propria lingua materna, costituirebbe un punto di inizio per un percorso di “risveglio al linguaggio” (Candelier 2003)⁸¹. Sono diversi gli studi atti a promuovere strategie di trasferibilità tra le lingue dando vita a progetti di intercomprensione e di consapevolezza linguistica che, da un paio di decenni circa, sembrano conquistare sempre maggiore visibilità sul panorama educativo⁸². L'intercomprensione è definita come la situazione in cui i parlanti possono comprendere la lingua degli altri senza che sia la propria. Si distingue dunque, in questo

⁸¹ Alcuni studi sul grado di intelligibilità di alcune delle lingue parlate nell'Europa meridionale ha dato come risultato i seguenti dati (Toscano 2001):

71% Spagnolo-Rumeno
73% Catalano-Rumeno
74% Sardo-Rumeno, Friulano/Ladino
74% Spagnolo-Friulano/Ladino
75% Spagnolo-Francese
75% Catalano-Sardo
75% Francese-Portoghese, Rumeno, Spagnolo
76% Catalano-Friulano/Ladino
76% Spagnolo-Sardo
76% Sardo-Portoghese
77% Italiano-Rumeno
78% Francese-Friulano/Ladino
78% Sardo-Portoghese
78% Italiano-Friulano/Ladino
80% Sardo-Francese
82% Italiano-Spagnolo
85% Spagnolo-Catalano
85% Catalano-Spagnolo, Portoghese
85% Italiano-Sardo
87% Italiano-Catalano
89% Italiano-Francese
89% Spagnolo-Portoghese

⁸² Tra i progetti realizzati si ricordano Eurom4, Eurom5, Galatea, Galapro, Itinéraires romans, Evlangues, Iglo, EuroCom e Euromania. I progetti si differenziano per il pubblico a cui si riferiscono (bambini, adolescenti, adulti), per le modalità (apprendimento tutorato o autoapprendimento, moduli da svolgere in classe o extracurricolari), per gli obiettivi linguistici (generalmente sviluppo delle sole abilità ricettive, in particolare della lettura e in qualche caso di lettura e ascolto) e per le famiglie linguistiche che studiano (romanza, slava, germanica). Per maggiori dettagli si rimanda al sito <http://apic.onlc.fr/42-Langues-romanes-methodes.html>.

caso, la competenza attiva che essi hanno della propria lingua e la competenza passiva che hanno di quella degli altri e che permette loro di comprenderla pur non parlandola (Blanche-Benveniste 2001). Capucho (2008:240) aggiunge che:

“l’intercomprensione non è un’invenzione artificiale nel campo della didattica delle lingue, ma semplicemente il riconoscimento di processi naturali e spontanei attivati da degli individui “incoscienti” al momento di contatti plurilingui” (trad. nostra⁸³).

Perché l’intercomprensione possa favorire lo sviluppo della competenza plurilingue, è necessario rendere consapevoli gli studenti dell’interazione che esiste tra i sistemi linguistici e delle strategie che possono attivare per integrare le nuove conoscenze in un unico sistema concettuale; in questo modo il contesto extrascolastico diventa un’opportunità di arricchimento linguistico.

1.4.4 Trasferimento linguistico e approccio plurilingue

L’apprendimento di una lingua deve dunque avvalersi delle competenze linguistiche che già si posseggono, dalla lingua materna al dialetto, dalla lingua straniera alla lingua etnica, ecc.⁸⁴. Già più di cinquanta anni fa,

⁸³ Testo orig.: “l’intercompréhension n’est pas une invention artificielle dans le champ de la didactique des langues, mais tout simplement la reconnaissance de processus naturels et spontanés mis en œuvre par des individus ‘non-savants’ lors de contacts plurilingues”.

⁸⁴ Balboni (2008:9-10) definisce lingua *materna* “quella dell’ambiente familiare in cui il bambino cresce, quella in cui pensa”, lingua *straniera* “quella che non è presente nell’ambiente in cui viene studiata”, lingua *seconda* quella che “è presente nell’ambiente in cui viene studiata [e in cui] il discente viene immerso”, e lingua *etnica* “una particolare forma di lingua seconda: è parlata dalla comunità d’origine di una persona che non l’ha acquisita come L1 ma la sente comunque usare nell’ambiente familiare (si pensi a figli di coppie di nazionalità diverse) o nelle comunità degli immigrati”.

Ausubel (1968:iv) enfatizzava il ruolo fondamentale che ha la *preconoscenza* nell'apprendimento:

“Se dovessi ridurre l'intera psicologia educativa ad un solo principio, direi questo: il fattore più importante che influenza l'apprendimento è ciò che l'apprendente sa già. Scoprilò e insegnagli di conseguenza” (trad. nostra⁸⁵).

Partendo dalla *preconoscenza*, infatti, i discenti possono costruirsi una *grammatica ipotetica*, i cui risultati vengono archiviati in una memoria chiamata *inter-sistema didattico* o *plurilingue*. Alla crescita del deposito di conoscenze linguistiche e interlinguistiche corrisponde un aumento anche delle cognizioni sull'apprendimento stesso (consapevolezza del processo di apprendimento), nella misura in cui l'esperienza di apprendere diventa parte di un percorso educativo di riflessione esplicita. Lo studente deve essere guidato nel capire che apprendere una nuova lingua non significa ripartire da zero, come quando si impara da bambini la lingua materna, ma si tratta piuttosto di una “riorganizzazione” di quelle conoscenze della lingua e del linguaggio che già si hanno (Coste 1994 citato in Coste, Morre, Zarate 1997:18). Come visto nei paragrafi precedenti, la competenza plurilingue e pluriculturale non è il semplice risultato di una somma di competenze monolingui, ma è la capacità di combinare e alternare abilità di diverso tipo, integrandole in una dimensione unica, multipla e in continua evoluzione. Si tratta perciò di operare un trasferimento, ossia di costruire dei “ponti” che colleghino le conoscenze e le competenze acquisite in un campo con quelle di un altro campo (Perkins, Salomon 1988: 22). Non viene qui detto nulla di nuovo affermando che una nozione è potenzialmente acquisita solo nel

⁸⁵ Testo orig.: “If I had to reduce all of educational psychology to just one principle, I would say this: The most important single factor influencing learning is what the learner already knows. Ascertain this and teach him accordingly.”

momento in cui si è in grado di riutilizzarla in un secondo momento e in altre situazioni. A questo proposito, Perkins e Salomon (1992) distinguono tra “apprendimento ordinario” (uno studente può dimostrare una buona conoscenza della grammatica della lingua straniera in un test) e “apprendimento auspicato” (lo stesso studente dovrebbe riuscire ad utilizzare la stessa conoscenza mentre parla o in altre situazioni autentiche che gli si propongono). Quando ciò che viene appreso in un contesto ne migliora l’applicazione in altri contesti – ad esempio, lo studio di una lingua straniera imparentata alla lingua materna può generare un trasferimento di conoscenze che aiuta lo studente nell’apprendimento della nuova lingua – allora si parla di “trasferimento positivo”. Tuttavia, all’inizio del percorso di apprendimento, può accadere anche l’inverso, ossia che ci sia un “trasferimento negativo” – quando, ad esempio, la nuova lingua crea problemi per la differenza di pronuncia di alcuni suoni o della opacità di certi vocaboli – ma avanzando nello studio queste difficoltà vengono superate e gli errori corretti.

Esiste poi la distinzione tra il trasferimento che avviene tra due contesti “vicini” e che hanno molto in comune tra loro – ad esempio, il completamento di un test che include esercizi simili a quelli già affrontati in classe – e il trasferimento attuato invece in mancanza di somiglianze evidenti – ad esempio, un confronto dal punto di vista linguistico tra la lettura di un quotidiano e l’ascolto di un telegiornale. Tale distinzione innesca processi cognitivi diversi (Parkins, Salomon 1988) che sono *inconsci* quando la situazione che si sta affrontando richiama il contesto in cui abbiamo appreso quella conoscenza che ci serve ora applicare, quindi si tratta quasi di un automatismo che avviene nel trasferimento tra contesti vicini, e sono *consci* quando i contesti di trasferimento sono più lontani, non vi sono somiglianze apparenti tra di essi ed è quindi necessario ricorrere ad una riflessione esplicita sulla lingua. La difficoltà

che deriva dal trasferire gli apprendimenti e dal mettere in pratica un approccio più consapevole allo studio delle lingue può essere mediata dall'insegnante e dal suo ruolo di facilitatore attraverso determinate tecniche e strategie didattiche⁸⁶.

Citando il lavoro di Perkins e Salomon (1988) e di Fogarty *et al.* (1992), James (2006:152) propone due tecniche efficaci che si rifanno a studi sull'educazione in generale, ma che lo studioso adattata all'apprendimento delle lingue straniere:

- 1) contestualizzare l'apprendimento ("*hugging technique*"), favorendo processi quali stabilire aspettative, collegare, simulare, dimostrare, risolvere problemi;
- 2) mettere in relazione le conoscenze apprese in classe con nuovi contesti ("*bridging technique*"), richiamando abilità cognitive quali anticipare applicazioni, generalizzare, usare analogie, risolvere problemi complementari, sviluppare una riflessione metacognitiva.

La prima tecnica attua un trasferimento riflessivo delle conoscenze a livello inconscio tramite la scelta di saperi che siano direttamente associabili a situazioni reali in cui lo studente possa riutilizzare quanto imparato. La seconda tecnica, invece, viene usata a livello conscio per aiutare gli studenti ad eseguire consapevolmente delle astrazioni e identificare applicazioni alternative dei contenuti oggetto di studio. Nella Figura 1.6 sono rappresentate in dettaglio le strategie riferite ad entrambe

⁸⁶ Riportando le definizioni di Balboni (1999), "una tecnica è un'attività di classe attraverso cui il materiale linguistico viene presentato agli studenti e da questi analizzato, elaborato, (ri)prodotto; altre tecniche riguardano le modalità di riflessione sulla lingua o la valutazione" (ibid.:100) mentre "una strategia è un complesso di piani d'azione complessi, che integrano diversi tipi di conoscenza attivati per compiere un compito" (ibid.:97).

le tecniche di trasferimento appena citate, con esempi che si rifanno al loro utilizzo specificatamente nel campo dell'apprendimento linguistico.

Figura 1.6: Tecniche e strategie di trasferimento nell'ambito dell'apprendimento formale delle lingue (adattato da Fogarty, Perkins, Barel, 1992)

<p>CONTESTUALIZZARE LE CONOSCENZE “<i>hugging techniques</i>”</p>	<p>RELAZIONARE LE CONOSCENZE CON ALTRI CONTESTI “<i>bridging techniques</i>”</p>
<p>stabilire aspettative: esplicitare ai discenti che determinate conoscenze verranno reimpiegate in altre situazioni e quindi ci si aspetta che loro siano in grado di trasferire i saperi. Ad esempio: <i>richiamare l'attenzione degli studenti sul fatto che nella prossima produzione scritta dovranno dimostrare di saper utilizzare correttamente i pronomi oggetto di studio della presente lezione.</i></p>	<p>anticipare applicazioni: chiedere agli studenti di riflettere e anticipare modi e contesti in cui sarebbe possibile applicare le proprie conoscenze. Ad esempio: <i>una volta studiate alcune tecniche di negoziazione, chiedere ai discenti di pensare in quali situazioni potrebbero usarle al di fuori della classe.</i></p>
<p>collegare: presentare i contenuti in modo che siano facilmente associabili a possibili applicazioni future in altri contesti; utilizzare materiali autentici e attività che riflettano situazioni di utilizzo reale della lingua straniera. Ad esempio: <i>uso di audioregistrazioni di lezioni accademiche con la richiesta agli studenti di prendere nota sui principali contenuti in previsione di un quiz che andrà a testare le loro conoscenze sugli argomenti proposti.</i></p>	<p>generalizzare: partendo dalle loro esperienze di apprendimento della lingua straniera in classe, gli studenti sono chiamati a proporre delle generalizzazioni finalizzate ad estrapolarne principi e regole che caratterizzano alcuni fenomeni. Ad esempio: <i>dopo aver letto diversi articoli presi da giornali di diversa tipologia, chiedere agli studenti di esplicitare le caratteristiche che differenziano il registro.</i></p>
<p>simulare: utilizzare attività che simulano applicazioni reali in cui gli studenti possono usare le loro conoscenze: attività come il role-play, infatti, coinvolgono maggiormente il discente e hanno un impatto positivo sulle sue sensazioni e atteggiamenti (Scarcella, Crookall 1990, citati in James 2006: 154). Ad esempio: <i>lavorare sul lessico del cibo prima di una gita scolastica nel paese straniero la cui lingua è oggetto di studio.</i></p>	<p>usare analogie: chiedere agli studenti di trovare ed elaborare analogie tra gli argomenti oggetto di studio e altri apparentemente estranei e appartenenti ad altri contesti. Ad esempio: <i>riflettere sui punti di contatto tra la stesura di un saggio e quella di un rapporto tecnico.</i></p>

<p>dimostrare: i risultati attesi possono essere fatti vedere anziché solamente descritti o discussi.</p> <p>Ad esempio: <i>per presentare come viene redatto un rapporto su un esperimento l'insegnante invece di descrivere le strutture linguistiche che solitamente vengono utilizzate in LS, può mostrare alla classe un esempio e fare una relazione orale pensata al momento.</i></p>	<p>risolvere problemi complementari: far lavorare gli studenti su problemi appartenenti ad aree diverse ma con struttura simile, che possono essere risolti utilizzando le stesse strategie.</p> <p>Ad esempio: <i>inferire il significato di vocaboli sconosciuti prima all'interno di un articolo di un quotidiano (usando quindi anche conoscenze derivate dal contesto reale, fuori dalla classe) e poi all'interno di un testo accademico.</i></p>
<p>risolvere problemi: presentare agli studenti dei compiti che permettano loro di risolvere problemi riconducibili a situazioni reali (si tratta dei concetti espressi anche dall'apprendimento/insegnamento basato sul compito, "task-based language teaching", descritto in Nunan (1989) e Willis (1996))</p> <p>Ad esempio: <i>lavorare sulla stesura di una lettera di presentazione da accludere al C.V.</i></p>	<p>sviluppare una riflessione metacognitiva: portare gli studenti a pianificare, controllare e valutare le proprie riflessioni.</p> <p>Ad esempio: <i>chiedere ai discenti di riflettere sulla loro preparazione ad affrontare un possibile colloquio di lavoro, con l'ottica di capire quali sono le esigenze linguistiche necessarie per affrontare eventuali problematiche.</i></p>

E' chiaro come le tecniche indicate nella Figura 1.6 possano rientrare in un approccio plurilingue all'apprendimento nel caso in cui oggetto della riflessione e del processo acquisizionale non sia una sola lingua straniera ma più di una. La ricerca della didattica del plurilinguismo infatti non si limita a studiare le superfici linguistiche (ossia le basi di trasferimento linguistico) ma analizza anche la loro elaborazione mentale nonché le strategie e le tecniche di guida dell'apprendimento, tra cui quelle appena discusse⁸⁷.

Riassumendo quanto visto in questo ultimo paragrafo, in cui si è cercato di chiarire quanto sia importante aiutare i discenti ad operare dei collegamenti tra i saperi che hanno delle varie lingue oltre che delle conoscenze che acquisiscono dentro e fuori dalla scuola, si sottolineerà ancora una volta l'importanza di guardare all'educazione linguistica

⁸⁷ Per maggiori approfondimenti, si rimanda a Coste, Moore e Zarate (1997), Doyé (2003), Herdina e Jessner (2002).

come ad un'educazione plurilingue, considerando questioni quali gli aspetti dichiarativi (il “sapere”) e procedurali (il “saper fare”) della competenza linguistica plurilingue, la peculiarità della didattica comparativa dello studio delle lingue successive alla prima lingua straniera (la seconda, terza, quarta lingua straniera), la didattica integrata di apprendimento di contenuto e lingua (CLIL), e, non per ultimo, la dimensione culturale legata all'educazione plurilingue (Curci 2005).

In un'ottica di autonomia nell'apprendimento linguistico, non è complicato comprendere l'importanza di creare dei “ponti” tra gli apprendimenti, non solo intesi come collegamenti di conoscenze linguistiche e capacità di attivare strategie utili a manipolare tali conoscenze, ma anche come trasferimenti di atteggiamenti e orientamenti verso l'apprendimento linguistico, di disponibilità a integrare la propria identità arricchendola di nuovi saperi. Tuttavia, per facilitare l'autonomia in vista di una competenza che sia complessa e complessiva perché plurilingue nella sua natura, il discente dovrà ritrovare nel curriculum scolastico una continuità metodologica, di attività didattiche e materiali che lo aiuti a trovare un unico filo conduttore tra i vari saperi, e non saranno solo le lingue a necessitare di percorsi condivisi, bensì tutte le discipline dal momento che il lavoro sulla competenza linguistica è da considerarsi un obiettivo trasversale ad ogni contenuto curricolare.

La ricerca presentata nei capitoli che seguono tenterà proprio di investigare come l'autonomia si possa inserire in un approccio plurilingue all'apprendimento, analizzando gli aspetti che maggiormente influiscono sul percorso di consapevolezza del sistema plurilingue e del suo ruolo nell'apprendimento plurilingue.

Capitolo 2:

La ricerca

La ricerca qui descritta parte dall'interesse di comprendere quali possano essere i punti di contatto tra l'autonomia nell'apprendimento e lo sviluppo di competenze plurilingui, necessario obiettivo educativo della scuola oggi, alla luce di quanto illustrato nel capitolo precedente. Lo scopo dell'investigazione è quindi capire se l'autonomia nell'apprendimento linguistico possa favorire lo sviluppo di una competenza plurilingue e, in caso affermativo, dedurne i punti di contatto affinché la didattica ne possa trarre spunti d'azione significativi.

A seguito della rivisitazione della letteratura sull'autonomia in ambito linguistico e considerando gli studi precedenti, ampiamente illustrati nel capitolo 1, è possibile ipotizzare che un maggior livello di autonomia nell'apprendimento delle lingue straniere possa essere funzionale alla capacità dell'apprendente stesso di imparare più lingue e soprattutto di creare un sistema unico in cui accorpate tutte le conoscenze dichiarative e procedurali che ha maturato durante la sua esperienza di acquisizione linguistica. Infatti, seguendo la definizione di competenza plurilingue data dal Consiglio d'Europa (2001:4), si dirà che uno studente la possiede quando

“non tiene queste lingue e culture in compartimenti nettamente separati all'interno del suo cervello, ma piuttosto

costruisce una competenza in cui tutte le conoscenze ed esperienze linguistiche confluiscono e nella quale le lingue si uniscono e interagiscono” (trad. nostra⁸⁸).

Per confermare tale ipotesi, si dovranno considerare diversi elementi. Innanzitutto si cercherà di capire dall’analisi dei dati raccolti quale sia il livello di autonomia sviluppato dagli studenti della scuola secondaria nell’apprendimento delle lingue straniere (d’ora in poi, LS) e, conseguentemente, verranno esplorati i fattori che possono incidere positivamente nella maturazione di una competenza plurilingue. A tal fine, saranno considerati sia i fattori affettivi (la percezione di sé e dello studio della LS, la motivazione, ecc.) che i fattori cognitivi (la consapevolezza del proprio stile di apprendimento, delle strategie che si utilizzano, ecc.) e saranno inoltre analizzate le percezioni ed esperienze di uso della LS che i discenti hanno nella vita quotidiana fuori dalla classe poiché “l’autonomia nell’apprendimento delle lingue straniere e l’autonomia nell’uso delle lingue straniere sono due lati della stessa medaglia” (Little 2007:26, trad. nostra⁸⁹). Dal momento che l’autonomia nell’apprendimento dipende anche dal *grado di consapevolezza* che si raggiunge (rispetto alle proprie abilità e potenzialità, nonché del proprio modo di apprendere⁹⁰), e la consapevolezza è una qualità che richiede pratica e sforzo, il ruolo che ha l’insegnante nel fornire allo studente opportunità e tecniche per svilupparla è di primaria importanza, come diffusamente discusso nel capitolo precedente. I dati estrapolati dai questionari studenti verranno quindi relazionati con quelli derivanti dai

⁸⁸ Testo orig.: “he or she does not keep these languages and cultures in strictly separated mental compartments, but rather builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact”.

⁸⁹ Testo orig.: “Autonomy in language learning and autonomy in language use are two sides of the same coin.”

⁹⁰ Si veda il paragrafo 2.5.1 per maggiori dettagli sulla classificazione di consapevolezza (*consapevolezza di sé, consapevolezza dell’apprendimento linguistico e consapevolezza dell’uso della lingua*).

questionari docenti al fine di verificare l'esistenza di una corrispondenza tra il livello di autonomia sviluppato dagli apprendenti e l'azione didattica intrapresa dagli insegnanti, con particolare attenzione alla pratica didattica promossa da questi ultimi e atta a favorire lo sviluppo di una competenza plurilingue fortemente legata all'autonomia nell'apprendimento linguistico.

2.1 Domande di ricerca e ipotesi

In base a quanto appena premesso, le domande cui si cercherà di dare risposta tramite l'analisi dei dati illustrati nei capitoli successivi sono le seguenti:

1. Qual è il grado di autonomia nell'apprendimento delle lingue degli studenti della scuola secondaria?

Dallo studio della letteratura fin qui affrontata si ipotizza che gli studenti manifesteranno un grado di autonomia piuttosto limitato dovuto al fatto che di norma non affrontano percorsi espliciti e pianificati mirati allo sviluppo della loro capacità di essere autonomi. Si suppone che non abbiano sviluppato la consapevolezza necessaria di sé e del sistema linguistico, oltre che del loro processo di apprendimento e non siano abituati a riflettere su questi aspetti in modo né controllato né automatico. In generale, si prevede un livello di sviluppo di autonomia leggermente maggiore negli studenti di scuola secondaria di II grado rispetto ai discenti più giovani della scuola secondaria di I grado, dovuto all'età e quindi ad una più ampia esperienza e conoscenze di sé,

oltre che ad una storia scolastica che dovrebbe averli aiutati a maturare strategie personali per affrontare i propri studi.

2. C'è relazione tra l'autonomia manifestata e l'uso della LS fuori dalla classe?

Partendo dalla prima ipotesi inerente alla domanda n. 1 (cfr. sopra) in base alla quale complessivamente il grado di autonomia degli studenti sarà piuttosto limitato, si presuppone che quegli studenti che manifestano maggiore autonomia di apprendimento (ritenendosi in grado di decidere, anche solo in parte, per il loro apprendimento linguistico) abbiano più occasioni per usare la LS, o perché essi stessi fanno in modo di creare situazioni in cui utilizzarla o perché si trovano naturalmente coinvolti in ambienti ricchi di input linguistici. Si ipotizza comunque che, in generale, l'uso della LS fuori dalla classe sia limitato per quantità e qualità di esposizione rispetto a quanto potrebbe avvenire, considerando i numerosissimi stimoli derivanti dall'ambiente esterno, dalla presenza di immigrati nelle proprie città, ai viaggi all'estero, all'internazionalizzazione della comunicazione che va dal web alla televisione, ecc.

3. L'insegnante stimola l'autonomia nell'apprendimento delle lingue straniere e lo sviluppo della competenza plurilingue? Se sì, in che modo?

Visti gli studi presentati dalla letteratura esistente sull'autonomia e in base anche a precedenti investigazioni, se pur non formalizzate, condotte dalla sottoscritta su docenti di LS delle scuola secondaria, si ipotizza che gli insegnanti sosterranno di promuovere azioni

didattiche atte a stimolare lo sviluppo di autonomia nei loro studenti poiché ritengono questo una finalità primaria del percorso educativo. Si presuppone che la loro attenzione sia rivolta allo sviluppo delle strategie cognitive ma che non seguano percorsi espliciti e continuativi a causa dei tempi ristretti dettati dall'orario scolastico. Per quanto riguarda la competenza plurilingue, si può ritenere che gli insegnanti dichiarino di cercare di stimolare una riflessione linguistica per richiamare le conoscenze degli studenti sulle diverse lingue presenti nel loro repertorio. Si ipotizza anche che, confrontando quanto detto dagli insegnanti a questo proposito con le relative risposte degli studenti, risulti che in realtà più che di sviluppo di competenza plurilingue si possa parlare di sviluppo di strategie di trasferimento tra le lingue⁹¹ e, per di più, solo nei casi in cui il curriculum scolastico preveda l'apprendimento di più di una lingua straniera.

4. Esistono delle variabili legate all'autonomia che possano favorire lo sviluppo di una competenza plurilingue?

Si ipotizza che ci siano variabili legate all'autonomia che, se riscontrate nel discente, possono facilitare lo sviluppo di competenze dichiarative e procedurali, permettendogli di maturare una competenza plurilingue, ossia una competenza globale e complessa di cui avvalersi in situazioni caratterizzate da pluralità linguistica (Consiglio d'Europa 2001). I fattori influenti in maniera positiva potrebbero essere una buona esperienza pregressa nell'apprendimento delle lingue, una spiccata motivazione al plurilinguismo (intrinseca o estrinseca, ma

⁹¹ Per maggiori dettagli sul significato di competenza plurilingue e di strategie ponte si rimanda al paragrafo 1.4.4.

comunque interiorizzata⁹²), l'uso frequente delle tecnologie (Internet, DVD, audio, ecc.) e di strategie di trasferimento linguistico da una lingua all'altra⁹³.

2.2 Partecipanti

La ricerca si è rivolta a due diversi soggetti:

- a. studenti della scuola secondaria di I e II grado su tutto il territorio italiano;
- b. docenti di lingua straniera della scuola secondaria di I e II grado su tutto il territorio italiano.

La ricerca era aperta a tutti coloro che, rispondendo ai requisiti sopra esplicitati, volessero partecipare⁹⁴.

La Tabella 2.1 illustra la composizione del campione studenti che ha partecipato alla ricerca; la Tabella 2.2 illustra invece la composizione del campione docenti.

⁹² Per una spiegazione più approfondita sulla motivazione e gli aspetti ad essa collegati, cfr. paragrafo 1.2.2.

⁹³ Cfr. paragrafo 1.1.4.4.

⁹⁴ Nonostante non espressamente invitati a partecipare al progetto, n. 1 docente e n. 25 studenti della scuola primaria hanno compilato i questionari. In fase di analisi, i dati relativi a tali soggetti non sono ovviamente stati calcolati. Sarà interessante recuperarli in un secondo momento come possibile sviluppo della ricerca qui affrontata.

Tabella 2.1: Campione studenti

Ordine scuola	SECONDARIA I GRADO	SECONDARIA II GRADO
N. studenti	67	406
Totale n. studenti: 473		

Tabella 2.2: Campione docenti

Ordine scuola	SECONDARIA I GRADO	SECONDARIA II GRADO
N. docenti	15	28
Totale n. docenti: 43		

2.3 Strumenti

Sono stati utilizzati due questionari semistandardizzati che includevano sia quesiti chiusi che domande aperte e che hanno costituito i principali strumenti di raccolta dati:

1. un questionario per gli studenti (cfr. Allegato 1)
2. un questionario per i docenti (cfr. Allegato 2)

È stato deciso di dare ai questionari una forma elettronica per rispondere a una triplice esigenza: la necessità di diffondere estesamente lo strumento così che potesse pervenire a più soggetti possibili, la necessità di rendere i questionari facilmente e prontamente accessibili a chi volesse partecipare, e, infine, quella di poter raccogliere i dati direttamente in formato elettronico. Sono stati quindi creati due questionari distinti utilizzando un programma di composizione fornito dal motore di ricerca

*Google*⁹⁵; successivamente i questionari sono stati inseriti in una pagina web del Laboratorio LADILS dell'Università Ca' Foscari⁹⁶. Le Tabelle 2.3 e 2.4 illustrano la natura dei due questionari rispetto ai tipi di domande in essi poste.

Tabella 2.3: Tipi di domande nel questionario studenti

Tipo domanda	DOMANDA CHIUSA			DOMANDA APERTA
	v/f si/no	scala	risposta multipla	
Quantità	4	28	5	7
Totale domande: 44				

Tabella 2.4: Tipi di domande nel questionario docenti

Tipo domanda	DOMANDA CHIUSA			DOMANDA APERTA
	v/f si/no	scala	risposta multipla	
Quantità	2	21	1	9
Totale domande: 33				

⁹⁵ Creando un account *Gmail* su *Google*, ci si può valere di una serie di funzioni tra cui una denominata "Modulo" che permette di creare dei questionari (<http://spreadsheets.google.com>). Una volta realizzato il questionario, è possibile pubblicarlo online e quindi renderlo accessibile a chiunque tramite indicazione del link specifico. Tutte le risposte vengono automaticamente inserite nell'account di Google, e i risultati vengono raccolti in un foglio di calcolo, che potrà essere poi esportato per ulteriori analisi più specifiche.

⁹⁶ Il Laboratorio di Didattica delle Lingue Straniere del Dipartimento (LADILS) di Scienze del Linguaggio dell'Università Ca' Foscari diretto da C.M. Coonan da anni si occupa di ricerca e formazione in servizio dei docenti di lingue, promuovendo il multilinguismo e il multiculturalismo nel campo dell'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere nell'istruzione formale, sia scolastica che extrascolastica, al livello di apprendimento precoce di una lingua straniera, apprendimento di una lingua straniera in età adolescenziale e apprendimento di una lingua straniera in età adulta, nei diversi contesti dove questo avviene. Per maggiori informazioni si rimanda al link del laboratorio: <http://venus.unive.it/ladils/>.

2.4 Somministrazione

I due questionari sono stati inizialmente validati con n. 42 studenti e n. 2 docenti. Tale processo ha portato alla revisione di alcune domande al fine di semplificare sia la raccolta dei dati (escludendo quesiti che risultavano presupporre risposte non particolarmente rilevanti ai fini della qui presente ricerca) sia la comprensione stessa di alcune domande, soprattutto per quanto riguardava il questionario studenti. Molti dei concetti che sottostanno all'idea di autonomia nell'apprendimento⁹⁷, infatti, sono effettivamente molto teorici e complessi e devono essere esposti nel modo più chiaro possibile (specie ai soggetti più giovani) se si vogliono ottenere risposte davvero pertinenti e significative. La validazione ha dato come risultato l'elaborazione di una forma definitiva, con n. 44 domande per il questionario studente e n. 33 domande per quello docente (vedi paragrafo 2.3).

Il primo contatto con i soggetti è avvenuto attraverso un messaggio di posta elettronica, spedito senza differenze a tutti i docenti di scuola secondaria incontrati dalla sottoscritta durante corsi di formazione, di perfezionamento, master universitari svolti in Italia e organizzati dall'Università Ca' Foscari di Venezia. Alla presentazione del progetto, seguiva nel messaggio l'invito a collaborare alla raccolta dati, con la richiesta di proporre anche ai propri studenti di partecipare.

Nonostante il periodo fosse critico (la richiesta è giunta ai docenti alla fine del mese di maggio 2009, periodo di chiusura dell'anno scolastico, quindi molto intenso per via della presenza di compiti in classe, verifiche, preparazione per gli esami di stato) la risposta è stata decisamente cospicua. La raccolta si è conclusa alla fine del periodo di vacanze estive,

⁹⁷ Motivazione, riflessione, autorealizzazione, autoregolazione e fiducia in se stessi: concetti ampiamente descritti nel primo capitolo.

prima dell'apertura del successivo anno scolastico. Alla compilazione di ogni questionario, i dati venivano registrati automaticamente in un foglio di lavoro Excel così come previsto dal programma utilizzato, mantenendo la suddivisione sistematica di ogni quesito posto.

I questionari sono stati predisposti in forma anonima; in questo modo si dava ai soggetti l'assoluta libertà di esprimere le proprie opinioni e percezioni senza temere possibili giudizi o valutazioni (specie per quanto riguarda il questionario studenti, alcune domande prevedevano riflessioni sul metodo di insegnamento e di apprendimento della LS, sulle attività svolte in classe e sulla loro efficacia; l'anonimità garantiva quindi un grado di maggiore libertà e sincerità nelle risposte). Tuttavia, ai docenti si lasciava la possibilità, in via del tutto facoltativa, di scrivere il loro nome e un recapito nel caso accettassero di essere contattati per ulteriori chiarimenti sulle loro risposte al questionario o per essere informati sugli sviluppi della ricerca in oggetto. A tutti, studenti e docenti, veniva chiesto di specificare l'ordine e grado di scuola cui si apparteneva.

La partecipazione del docente non rendeva obbligatoria la partecipazione dei suoi studenti e viceversa: ogni soggetto, docente o studente che fosse, poteva decidere di partecipare alla ricerca in modo indipendente rispetto alla classe (un docente poteva compilare il questionario e chiedere alla propria classe, o alle proprie classi, di partecipare; dall'altra parte, ogni studente poteva decidere se compilare il questionario oppure no).

La compilazione del questionario da parte dei docenti e degli studenti è stata svolta sia in orario scolastico, quindi utilizzando il tempo messo a disposizione dal docente stesso nel suo orario di lezione e accedendo alle postazioni pc all'interno degli istituti scolastici, sia in orario extra-scolastico, probabilmente da casa⁹⁸.

⁹⁸ Pur non essendo specificatamente richiesto nel questionario di specificare in che momento/condizione si stavano compilando i quesiti, la registrazione automatica dell'orario in cui venivano inviate le risposte ha dato modo di rilevare anche questo dettaglio che potrebbe

2.5 *Analisi*

La ricerca si basa su un'analisi sviluppata su due livelli, quantitativo e qualitativo. Considerata la vastità di dati raccolti, sia perché le domande poste dai due questionari erano numerose (n. 33 quesiti nel questionario docenti e n. 44 nel questionario studenti) sia perché i soggetti partecipanti sono risultati costituire un campione molto corposo (n. 43 docenti e, con positiva sorpresa, ben n. 473 studenti), si è deciso di procedere esaminando i dati tramite analisi statistica descrittiva e inferenziale.

Essendo la maggior parte di domande di natura chiusa (si/no, scelta multipla, a scala; cfr. Tabelle 2.3 e 2.4), era fin da subito evidente la possibilità di tradurre i dati sottoforma di percentuali e ricorrere a tabelle per rappresentare i risultati in modo più schematico.

Il primo passaggio per procedere all'analisi è stato quello di suddividere le risposte ai due questionari in sottoinsiemi in base all'ordine di scuola cui appartenevano i soggetti investigati, così da permettere successivi confronti tra scuola secondaria di I grado e scuola secondaria di II grado. Sono risultati quindi tre insiemi per il questionario studente e tre insiemi per il questionario docente, come illustrato nelle Tabelle 2.5 e 2.6.

Tabella 2.5: Suddivisione dei dati del questionario studenti in 3 insiemi

Insieme totale degli studenti	gruppo studenti scuola secondaria I grado
	gruppo studenti scuola secondaria II grado

sicuramente essere utilizzato come indicatore di interesse verso l'argomento trattato dalla ricerca (soprattutto nel caso di quegli studenti che hanno compilato il questionario in orario serale, ad esempio).

Tabella 2.6: Suddivisione dei dati del questionario docenti in 3 insiemi

Insieme totale dei docenti	gruppo docenti scuola secondaria I grado
	gruppo docenti scuola secondaria II grado

Successivamente, per ogni domanda si è proceduto al conteggio del numero di risposte (espresso in valore assoluto) divise per insieme: ad esempio, alla domanda n. 1 del questionario studente le risposte possibili erano “assolutamente no”, “non del tutto”, “non so”, “d’accordo”, “pienamente d’accordo”; ogni preferenza, quale “assolutamente no”, è stata sommata prima nell’insieme totale, poi nel gruppo di ordine di I grado e II grado distintamente.

Nella Tabella 2.7 viene illustrato, a titolo esemplificativo, il conteggio relativo alla domanda n. 1 del questionario studenti per quanto riguarda la quantità di soggetti che hanno scelto l’opzione “assolutamente no”⁹⁹. Poiché il valore assoluto (cfr. Tabella 2.7, punto ①) non era particolarmente indicativo ai fini di un confronto parziale tra i due gruppi di ordini di scuola secondaria e l’insieme totale dei partecipanti (si ricordi che il numero di soggetti che corrispondevano ai dati raccolti sui discenti della scuola secondaria di II grado era eccessivamente maggiore rispetto al numero dei soggetti appartenenti alla scuola di I grado, rispettivamente n. 406 nel primo gruppo e n. 46 nel secondo gruppo¹⁰⁰), si è deciso di aggiungere valori più rilevanti che esprimessero:

⁹⁹ Quello qui presentato tramite la proposizione della Tabella 2.7 è solo un esempio di lettura dei dati per illustrare in modo più chiaro possibile il procedimento di analisi che seguirà per esteso nei capitoli successivi e soprattutto per facilitare la lettura degli Allegati 3, 4, 5 e 6, che contengono i dati dettagliati dell’analisi.

¹⁰⁰ Lo stesso ragionamento è stato fatto per gli insiemi dei dati del questionario docenti, benché il dislivello nella quantità di partecipanti tra scuola secondaria di I grado (n. 16 soggetti) e scuola secondaria di II grado (n. 27 soggetti) fosse minore.

- a. una relazione interna all'insieme stesso: per ognuno dei due gruppi di I grado e II grado, la percentuale di risposte raccolte per la specifica opzione (qui, opzione “assolutamente no”) rispetto al totale di risposte pervenute sommando tutte le opzioni possibili (anche “non del tutto”, “non so”, “d'accordo” e “pienamente d'accordo”) all'interno dello stesso gruppo (cfr. Tabella 2.7, punto ②);
- b. una relazione tra gruppo di I grado e insieme totale dei soggetti, e tra gruppo di II grado e insieme totale (cfr. Tabella 2.7, punto ③): per ognuno dei due gruppi di I grado e II grado, la percentuale di risposte raccolte per la specifica opzione (qui, “assolutamente no”) rispetto al totale di risposte pervenute sulla medesima opzione (tutti gli “assolutamente no”, del gruppo di I grado sommati a quelli del gruppo di II grado).

Tabella 2.7: Esempio per la lettura dati: conteggio dati questionario studenti domanda n.1 (DS1); opzione “assolutamente no”

I grado	Frequenza (valore assoluto) ①	21
	% (su tutte le risposte del gruppo di I grado) ②	31,3
	% sul totale (delle risposte “assolutamente no” dell'insieme totale dei soggetti) ③	14,0

II grado	Frequenza (valore assoluto) ①	129
	% (su tutte le risposte del gruppo di I grado) ②	31,8
	% sul totale (delle risposte “assolutamente no” dell'insieme totale dei soggetti) ③	86,0

TOTALE	Valore assoluto ①	150
	% (totale di “assolutamente no” nella domanda n.1) ②	31,7

Per quanto riguarda le domande che prevedevano risposte aperte, si sono identificate le parole chiave ricorrenti in modo da poter relazionare le

risposte tra i diversi insiemi. Per poter selezionare le ricorrenze, si è utilizzato un programma che misura le frequenze¹⁰¹ a partire da un testo linguistico dato, restituendo il numero di volte in cui compare la stessa parola e ordinando i risultati in una lista decrescente. Per completare e perfezionare la classificazione, la lista è stata ridotta creando gruppi lessicali che avessero un significato comune (ad esempio si sono accomunate parole come “simile”, “similitudine”, “assomigliano”) e eliminando elementi grammaticali che non avessero senso compiuto (ad esempio: articoli, verbi ausiliari, pronomi, ecc.; in alcuni casi, quando ritenuto rilevante ai fini dell’analisi poiché portatore di significato preciso riconducibile alla domanda, le particelle di negazione “no” e “non” sono state conteggiate).

Per poter passare all’interpretazione dei dati, poiché i questionari contenevano quesiti che riguardavano diversi ambiti di interesse, se pur ovviamente tutti legati al tema di base dell’autonomia nell’apprendimento, si sono dovute suddividere le domande e le relative risposte in diversi domini, presentati nel paragrafo che segue. Il raggruppamento parte dalle classificazioni dei vari fattori legati all’autonomia e citate in studi precedenti (Cotterall 1995, Cotterall 1999, Wenden 1999; Lai 2001; Chan, Spratt, Humphreys 2002; Carter 2006) e adattate alle esigenze di analisi della presente ricerca.

Innanzitutto è stato necessario distinguere due percorsi di analisi: l’analisi del questionario studenti e quella del questionario docenti, così come spiega il paragrafo successivo..

¹⁰¹ Il programma per calcolare le frequenze è reperibile online all’indirizzo <http://www.lex Tutor.ca/freq/> (ultimo accesso Aprile 2010).

2.5.1 Analisi del questionario studenti

I tre macrodomini che sono stati selezionati per rappresentare il concetto di autonomia nell'apprendimento delle lingue straniere sono legati a:

1. la dimensione affettiva: saranno qui inclusi gli aspetti legati alla *responsabilità personale*, ossia la volontà di farsi carico del proprio apprendimento, la considerazione del proprio ruolo e del ruolo dell'insegnante; alla *percezione di sé*, riconducibile a numerosi fattori (tutti autoreferenziali e considerati in rapporto all'apprendimento linguistico) quali il proprio orientamento verso lo studio della lingua, le esperienze pregresse, l'autoefficacia, le aspettative; alla *motivazione* verso l'apprendimento delle lingue straniere; ai fattori cui viene *attribuito* il successo o il fallimento dell'apprendimento; tutti questi aspetti contribuiscono alla costruzione della *consapevolezza di sé*;
2. la dimensione metacognitiva: comprenderà le strategie di pianificazione, il monitoraggio e l'autovalutazione relativamente al processo di apprendimento della LS sia dentro che fuori il contesto scolastico; si tratta di *consapevolezza dell'apprendimento linguistico*;
3. la dimensione comunicativa: questo ultimo dominio riguarderà l'uso che lo studente fa della LS dentro e fuori il contesto scolastico, delle possibilità che gli vengono offerte di esercitare e sviluppare la sua autonomia e se/come vengono sfruttate; si tratta di *consapevolezza sull'uso della lingua*.

Questi macrodomini sono stati riconosciuti all'interno del questionario studenti e la Tabella 2.8 ne illustra le corrispondenze con le domande poste.

Tabella 2.8: Suddivisione delle domande nel questionario studenti in base ai macrodomini implicati nel concetto di autonomia nell'apprendimento delle LS

MACRODOMINI	DOMANDE QUEST. STUDENTI (DS)
<p>1. DIMENSIONE AFFETTIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> - considerazione del ruolo dell'insegnante VS del proprio ruolo di studente - fattori di attribuzione del proprio successo/fallimento - percezione di sé (propria capacità di apprendere la LS) - volontà di farsi carico del proprio apprendimento - percezione di sé (propria capacità di autoregolarsi) - apprendimento di altre LS - motivazione verso l'apprendimento della LS 	<p>DS1 DS2 DS3 DS4</p> <p>DS5 DS6 DS7 DS8 DS9</p> <p>DS10 DS11 DS12 DS13</p> <p>DS14 DS15 DS16 DS17 DS18 DS41 DS43</p> <p>DS19 DS20 DS21 DS22 DS23</p> <p>DS34 DS35</p> <p>DS36 DS37 DS38</p>
<p>2. DIMENSIONE METACOGNITIVA</p>	<p>DS24 DS25 DS26 DS39 DS40 DS42 DS44</p>
<p>3. DIMENSIONE COMUNICATIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> -percezione d'uso della LS in ambiente extrascolastico -percezioni della distanza tra la LS in ambiente scolastico e la LS in ambiente extrascolastico 	<p>DS27 DS28 DS29 DS30 DS31</p> <p>DS32 DS33</p>

2.5.2 Analisi del questionario docenti

Poiché l'autonomia dello studente dipende in gran parte da quanto l'insegnante si dedica alla promozione di percorsi più o meno espliciti che aiutino lo studente a sviluppare consapevolezza di sé e del proprio

apprendimento, è fondamentale che siano presenti i seguenti presupposti, di seguito suddivisi anch'essi in tre macrodomini, come illustrato nella Tabella 2.9:

1. cognizione del concetto di autonomia nell'apprendimento delle LS: l'insegnante sa che cosa si intende con il concetto di autonomia nell'apprendimento e ne riconosce il valore; è consapevole di qual è il suo ruolo all'interno di un quadro educativo atto a promuovere l'autonomia; è informato sulle modalità e tecniche di promozione di percorsi di autonomia nell'apprendimento delle LS;
2. conoscenza degli studenti: l'insegnante conosce in modo adeguato le loro competenze, i loro atteggiamenti, la loro biografia linguistica;
3. l'insegnante ha una chiara idea delle situazioni d'uso della LS con cui si confrontano fuori dalla scuola e sa inserire nella propria didattica delle azioni atte a promuovere collegamenti tra ciò che viene appreso in classe e ciò che viene appreso nell'ambito extrascolastico, nonché sfrutta le conoscenze in altre LS che gli studenti hanno nel loro repertorio in modo da favorire lo sviluppo di una competenza plurilingue.

Le domande del questionario docenti fornivano dati utili per investigare i punti sopra elencati e per un confronto con i dati risultanti dai questionari studente, con l'intento di capire quali relazioni ne potessero essere dedotte.

Tabella 2.9: Suddivisione delle domande nel questionario docenti in base ai macrodomini implicati nel concetto di autonomia nell'apprendimento delle LS

MACRODOMINI	DOMANDE QUEST. DOCENTI (DD)
<p>1. PERCEZIONE DEL CONCETTO DI AUTONOMIA NELL'APPRENDIMENTO DELLE LS</p> <ul style="list-style-type: none"> - natura e valore dell'autonomia - proprio ruolo VS ruolo degli studenti - azioni atte allo sviluppo dell'autonomia 	<p>DD1 DD2 DD3 DD7 DD4 DD5 DD6 DD8 DD24 DD9 DD10 DD29 DD30</p>
<p>2. CONOSCENZA DEGLI STUDENTI</p> <ul style="list-style-type: none"> - percezione della volontà degli studenti di farsi carico del proprio apprendimento - percezione della loro abilità di essere autonomi - conoscenza della loro biografia linguistica 	<p>DD11 DD12 DD13 DD14 DD15 DD16 DD17 DD18 DD19 DD20 DD31 DD32 DD27 DD28</p>
<p>3. APPRENDIMENTO E USO DELLA LS DENTRO/FUORI LA CLASSE</p> <ul style="list-style-type: none"> -percezione d'uso della LS da parte degli studenti in contest extrascolastico -azioni atte a creare collegamenti nell'apprendimento di LS dentro/fuori la classe -azioni atte a promuovere lo sviluppo di una competenza plurilingue 	<p>DD22 DD23 DD24 DD25 DD26 DD29 DD30</p>

2.5.3 Analisi rispetto alle domande di ricerca

Una volta suddivise le domande dei due questionari nei macrodomini rappresentativi così come sopra illustrato, si è proceduto a mettere in relazione tali macrodomini con le domande di ricerca, così che si potessero leggere i dati in base alla loro pertinenza con i campi di investigazione per cui erano stati sollecitati.

2.5.3.1 Analisi rispetto alla domanda di ricerca n. 1

Si è partiti dalla domanda di ricerca n. 1: *Qual è il grado di autonomia nell'apprendimento delle lingue degli studenti della scuola secondaria?*

Premesso che *misurare* il grado di autonomia è un compito molto arduo, a detta di diversi studiosi praticamente impossibile vista la natura stessa del concetto di autonomia in quanto costruito multidimensionale (Little 1991; Nunan 1997; Breen, Mann 1997, Benson 2001), è pur vero che sono state formulate delle scale di misurazione che aiutano a comprendere il livello di autoregolazione da parte dello studente (Guglielmini 1977 citato il Little 2001; Cotterall 1995; Lai 2001 citato in O'Leary 1997)¹⁰².

Appoggiando la convinzione della problematicità di capire esattamente quale sia il grado di autonomia che si possiede, soprattutto se non vengono svolti dei percorsi mirati allo sviluppo di tale capacità e se non ci si basa su dati raccolti con l'uso sistematico di strumenti introspettivi che mostrino il percorso di riflessione che lo studente fa su se stesso durante un periodo di tempo esteso, ciò che si vuole indagare con questa prima domanda della ricerca qui presentata è la *percezione* del grado di autonomia posseduto, considerando la percezione come specchio della consapevolezza di sé e degli aspetti legati all'apprendimento linguistico (fattore intrinseco all'autonomia, cfr. capitolo 1).

Ricordando la definizione di apprendente autonomo data nel primo capitolo, ossia

¹⁰² Il paragrafo 1.1.3.4 tratta in modo specifico della problematica della misurazione dell'autonomia.

l'apprendente di lingue straniere autonomo è colui che è *capace* di farsi carico del proprio apprendimento e *decide* deliberatamente di farlo per accrescere la sua competenza linguistica globale e saperla utilizzare con successo in situazioni di pluralità. Quindi, l'apprendente autonomo è *motivato, riflessivo e consapevolmente responsabile* delle strategie che gli permettono di applicare ciò che impara in classe a contesti esterni e viceversa¹⁰³

si è deciso dunque di considerare in primo luogo la dimensione affettiva che sottostà al concetto di autonomia (cfr. paragrafo 2.5.1, macrodominio 1), concentrandosi sui dati del questionario studenti che fornissero informazioni sulla *responsabilità* personale dei soggetti (la percezione del proprio ruolo di studenti), sul loro senso di *autoefficacia* (la percezione delle proprie potenzialità di apprendere con successo una LS e anche di saper autoregolare il proprio apprendimento), sulle *attribuzioni* che caratterizzano il loro processo cognitivo (la percezione di avere il controllo del proprio apprendimento della lingua oppure pensare che i risultati che si ottengono derivino da cause esterne) e sulla *volontà* (essere disposti ad essere autonomi e responsabili del proprio apprendimento).

In questi quattro aspetti sono racchiusi i presupposti dell'autonomia, che può verificarsi solo nel caso in cui alcune condizioni vengono soddisfatte. L'autonomia implica infatti un alto senso di autoefficacia, nonché una volontà chiara di voler raggiungere determinati obiettivi tramite la regolazione dei propri sforzi. Ovviamente, tale capacità si sviluppa gradualmente e a vari livelli man mano che lo studente (1) guadagna consapevolezza di sé e del suo modo di apprendere, (2) sviluppa il desiderio di essere autonomo e controllare il proprio

¹⁰³ Cfr. paragrafo 1.1.4.

apprendimento, (3) sviluppa un insieme di variabili del tutto personali legate all'apprendimento, (4) si sforza di regolare il suo impegno per raggiungere obiettivi di apprendimento personalizzati e (5) riflette e monitorizza le esperienze per progredire nell'apprendimento successivo. Per verificare la validità della parte di questionario studenti che interessava questa prima analisi, così da accertarsi che le domande scelte per rispondere alla domanda di ricerca n. 1 dessero effettivamente conto del grado di autonomia dei soggetti, è stata effettuata un'analisi fattoriale a ritroso con il programma SPSS¹⁰⁴ dalla quale sono risultati 7 fattori con un autovalore maggiore a 1. Successivamente, l'esame scree plot e l'analisi parallela hanno ristretto il campo ad un numero totale di 4 fattori (cfr. Tabella 2.10 a/b) riducendo al massimo la soggettività e aumentando l'accuratezza del modello al 92% dei casi. Questo confermava che le domande del questionario studenti rilevanti ai fini dell'analisi della domanda di ricerca n. 1 riguardavano quattro aspetti differenti.

Tabella 2.10a: Analisi parallela per la rilevazione dei fattori principali del questionario studenti in risposta alla domanda di ricerca n. 1

Analisi parallela, Equazione di Keeling (2000)

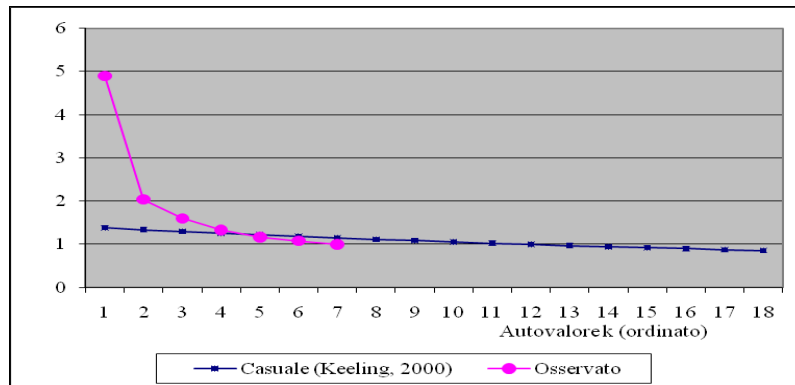
Numero di variabili (p):	23	(Max. 32)
Grandezza campione (N):*	471	(> 3p/2)

Autovalore (Eigenvalue):	Casuale (Keeling, 2000)	Osservato
1	1,38286076	4,892710612
2	1,339162435	2,039412774
3	1,297462365	1,599410087
4	1,257659239	1,330350242
5	1,219657548	1,168853613
6	1,183367221	1,077697059
7	1,148703299	1,000339172

*Il calcolo ha escluso i soggetti che non hanno risposto a tutte le domande

¹⁰⁴ Programma di rilevazione statistica utilizzato nel campo della ricerca nelle scienze sociali (*Statistical Package for the Social Sciences*). Il programma SPSS è stato utilizzato nella presente ricerca per gran parte dell'analisi dei dati.

Tabella 2.10b: Scree plot per la rilevazione dei fattori principali del questionario studenti in risposta alla domanda di ricerca n. 1



Per verificare l'interpretazione di ognuno dei 4 fattori, si è proceduto con una rotazione obliqua degli assi di tipo promax, così da far variare gli angoli dell'asse fino ad ottenere la maggior correlazione possibile all'interno dei singoli fattori. La Tabella 2.11 illustra la matrice della struttura in base alla rotazione, evidenziando anche come alcune domande del questionario studente (DS3, DS4 e DS9) risultino non essere spiegabili dal modello. Anche osservando la comunaltà tra le domande per capire quanta varianza spiegasse ognuna delle variabili osservate dal modello (cfr. Tabella 2.12), si è visto che alle stesse domande DS3, DS4 e DS9 era associato un valore molto basso: ciò indicava che non potevano essere logicamente inserite in nessuno dei 4 fattori e che quindi sarebbe stato necessario escludere tali variabili dall'analisi, raffinando pertanto il modello.

Ne è conseguita la seguente soluzione:

- fattore 1: DS1, DS2;
- fattore 2: DS5, DS6, DS 8, DS15, DS16, DS17, DS18 ;
- fattore 3: DS7, DS10, DS11, DS12, DS13, DS20, DS21;
- fattore 4: DS14, DS19, DS22, DS23;
- variabili anomale: DS3, DS4, DS9.

Tabella 2.11: Matrice della struttura su rotazione obliqua promax

Domande quest. st.	Fattore 1	Fattore 2	Fattore 3	Fattore
DS16	0,73			
DS18	0,65			
DS17	0,61			
DS5	0,54	0,35		
DS6	0,53			
DS15	0,53			
DS8	0,47			
DS3				
DS10	0,37	0,95	0,39	
DS11	0,34	0,84	0,40	
DS12	0,35	0,84	0,36	
DS7	0,37	0,39	0,36	
DS19			0,58	
DS22			0,58	
DS21	0,32		0,47	
DS20	0,38		0,42	
DS23			0,40	
DS14			0,40	
DS13		0,31	0,38	
DS9				
DS1				1,00
DS2				0,31
DS4				
Metodo di estrazione: Massima verosimiglianza.				
Metodo di rotazione: Promax con normalizzazione Kaiser .				

Tabella 2.12: Comunalità tra le variabili osservate dal modello

COMUNALITA'		
	Iniziale	Estratta
DS1	0,18	1,00
DS2	0,17	0,12
DS3	0,04	0,02
DS4	0,08	0,02
DS5	0,33	0,33
DS6	0,32	0,29
DS7	0,27	0,23
DS8	0,24	0,23
DS9	0,07	0,03
DS10	0,76	0,90
DS11	0,67	0,71
DS12	0,66	0,70
DS13	0,20	0,17
DS14	0,21	0,18
DS15	0,31	0,29
DS16	0,46	0,55
DS17	0,36	0,37
DS18	0,37	0,42
DS19	0,25	0,34
DS20	0,23	0,23
DS21	0,23	0,24
DS22	0,25	0,33
DS23	0,16	0,17
Metodo di estrazione: Massima verosimiglianza.		

Il modello derivato dall'analisi fattoriale (cfr. Tabella 2.11) ha dunque confermato la suddivisione proposta poco sopra, supportata in parte anche da ricerche precedenti (Spratt *et al.* 2002; Zhoulin 2007; Cotterall 1995, 1999; Littlewood 1999). Quindi, ne è derivata la semplificazione illustrata nella Tabella 2.13.

Tabella 2.13: Soluzione finale: Fattori che spiegano il fenomeno investigato dalla domanda di ricerca n. 1

FATTORI	DOMANDE QUEST. ST.	COEFFICIENTE CRONBACH
1. considerazione del ruolo dell'insegnante (<i>responsabilità</i>)	DS1 DS2	,48
2. cause di attribuzione del proprio successo/fallimento (<i>fattori attribuzionali</i>)	DS5 DS6 DS7 DS8	,64
3. consapevolezza di sé - propria capacità di apprendere la LS - propria capacità di autoregolare l'apprendimento (<i>autoefficacia</i>)	DS10 DS11 DS12 DS13 DS19 DS20 DS21 DS22 DS23	,76
4. volontà di farsi carico del proprio apprendimento (<i>volontà</i>)	DS14 DS15 DS16 DS17 DS18	,69
		,78

L'affidabilità interna della scala così stabilita è stata misurata con il coefficiente Cronbach. Dovendo tale coefficiente superare ,70 per dimostrare l'adeguatezza di un test e un sufficiente valore di comunaltà tra le sue variabili, l'intera scala (cfr. Tabella 2.13) ha dimostrato un coefficiente di validità di ,78, valore piuttosto rassicurante¹⁰⁵. I

¹⁰⁵ Il coefficiente Cronbach misura l'affidabilità interna del test, descrivendo la coerenza interna di raggruppamenti delle variabili. La verifica della coerenza interna di ogni scala permette non solo di approfondire lo studio e la definizione della struttura fattoriale, ma anche di conoscere e definire la validità di costrutto della scala. Considerando la complessità dei processi di

coefficienti dei singoli fattori della scala, invece, non hanno rivelato tutti un livello di consistenza interna accettabile: il fattore 1 relativo alla considerazione del ruolo dell'insegnante, essendo le variabili considerate solamente due, ha un valore di affidabilità molto basso, solo .48. E' stato tuttavia deciso di non eliminare il fattore 1 sia perché esso rifletteva un aspetto importante nell'interpretazione complessiva del grado di autonomia di un soggetto sia perché il coefficiente di affidabilità dell'intera scala garantiva comunque un livello positivo di consistenza di .78.

Tutte le domande indicate nella Tabella 2.13 prevedevano una scala Likert che disponeva su 5 punti i livelli di accordo/disaccordo con le affermazioni contenute. Come illustrato anche nel successivo paragrafo 2.5.4, le risposte "assolutamente no" e "non del tutto" presupponevano una resistenza all'autonomia, la risposta "non so" indicava generalmente una condizione di incertezza e le risposte "sì" e "pienamente d'accordo" dimostravano propensione all'autonomia. Per il calcolo del valore del grado di autonomia, la scala di valori è stata trasformata in una scala numerica, come raffigurato nella Tabella 2.14.

apprendimento linguistico, i ricercatori nel campo di LS solitamente tendono a misurare molte aree diverse in uno stesso questionario e quindi non possono usare scale molto lunghe (ogni scala dovrebbe contenere almeno 10 variabili per avere maggiore possibilità di raggiungere un alto grado di affidabilità interna, intorno allo ,80) poiché il completamento del questionario richiederebbe tempi troppo estesi. Quindi, i coefficienti Cronbach sono generalmente bassi e con scale di 3 o 4 variabili ciascuna ci si aspetta che non superino lo ,70. Tuttavia, si è concordi nel ritenere che se una scala è inferiore a ,60, allora è necessario interrogarsi se poterla considerare adeguata o meno (Dörnyei 2001:204).

Tabella 2.14: Domande questionario studenti n. 1-23: trasformazione della scala di valori in scala numerica per il calcolo del grado di autonomia

SCALA DI VALORI	SCALA NUMERICA
“assolutamente no”	-2
“non del tutto”	-1
“non so”	0
“sì”	+1
“pienamente d'accordo”	+2

Al fine di stabilire una soglia che potesse determinare il livello in base al quale ritenere autonomo uno studente, è stato necessario considerare i seguenti presupposti:

- a. lo studente è *resistente* se ha risposto con un punto di scala = -2 ad una o più domande oppure con punto = 0 a più di 7 domande¹⁰⁶;
- b. tra i rimanenti studenti:
 - lo studente *autonomo* è colui che risponde con un punto di scala Likert ≥ 1 a tutte le domande;
 - lo studente *in parte autonomo* è colui che risponde con un punto ≥ 1 alle domande e con punto = 0 a un massimo di 7 domande¹⁰⁷;
 - lo studente è *scarsamente autonomo* se risponde con uno o più punti = -1.

¹⁰⁶ Poiché i soggetti della ricerca non hanno affrontato un percorso esplicito verso l'autonomia, è possibile che alcuni concetti possano risultare nuovi e, visto il tempo limitato che concede la compilazione di un questionario, è accettabile che possano rispondere con il punto di scala = 0 (corrispondete a “non so”, cfr. Tabella 2.14); tuttavia, poiché si è detto quanto sia importante la riflessione e la conoscenza di sé ai fini dell'autonomia, accettare un numero di punti di scala = 0 troppo frequente ammetterebbe che uno studente può essere autonomo pur avendo molte lacune sul suo modo di apprendere. Per evitare questo, si è deciso di accettare un massimo di nr. 7 risposte di punto di scala = 0, ossia circa un terzo delle risposte totali previste per questa analisi (cfr. Tabella 2.13) considerandole nella soglia positiva dell'autonomia; tale massimale di nr. 7 risposte di punto di scala = 0 sarà comunque accettato a condizione che tutte le altre risposte dello stesso soggetto siano equivalenti a punti di scala Likert ≥ 1 .

¹⁰⁷ Ibid.

Poiché dalla validazione della scala il fattore 1 (ossia DS1 e DS2) è stato considerato un fattore anomalo rispetto agli altri (cfr. Tabella 2.13) e considerarlo alla pari degli altri fattori significherebbe limitare notevolmente la soglia di autonomia si è deciso di non tenere in considerazione risposte di punto scala = -1 se riscontrate in tale fattore.

In base alle risposte date, ogni soggetto è quindi stato associato ad un valore che ne esprimesse il grado di autonomia dimostrato. Si è proceduto sommando i soggetti aventi uguale grado di autonomia e indicando per ogni gruppo il valore percentuale rispetto al totale dei soggetti partecipanti e al totale dell'ordine di scuole di appartenenza.

Successivamente i valori sono stati interpretati in base ai descrittori¹⁰⁸ illustrati nella Figura 2.1.

A questo punto, è stato ritenuto utile confrontare tramite test Chi quadro (χ^2) gli studenti della scuola di I grado con quelli della scuola di II grado in base al livello di autonomia dimostrato da ciascun soggetto per capire se vi fosse una dipendenza tra tale livello di autonomia ed età dei soggetti. Il livello di significatività considerato, per questa come per le altre operazioni statistiche, è sempre stato $\alpha < ,05$. Si ipotizzava che gli studenti della scuola di II grado risultassero possedere un grado maggiore di autonomia, da attribuirsi principalmente ad un livello maggiore di maturità e consapevolezza rispetto ai colleghi più giovani della scuola di I grado.

¹⁰⁸ I descrittori aiuteranno a definire delle classi di orientamento entro cui inserire i soggetti partecipanti.

Figura 2.1: Descrittori dell'autonomia di apprendimento linguistico utilizzati per l'interpretazione dei dati sul grado di autonomia dimostrato dagli studenti

L'apprendente è:				
	<u>RESISTENTE ALL'AUTONOM.</u>	<u>SCARSAMENTE AUTONOMO</u>	<u>IN PARTE AUTONOMO</u>	<u>AUTONOMO</u>
<i>Responsabilità</i>	- non si ritiene responsabile dei vari momenti che caratterizzano il suo apprendimento (pianificazione, monitoraggio, valutazione, ecc.)	- ritiene che sia principalmente l'insegnante responsabile di gestire il processo di apprendimento	- desidera gestire in modo più attivo il suo apprendimento	- sa fissare i propri obiettivi personali studio e gestire le varie fasi dell'apprendimento
<i>Attribuzioni</i>	- attribuisce a fattori esterni il suo successo o fallimento nell'apprendimento o della lingua straniera	- assegna a fattori esterni (attitudine, fortuna, ecc.) la quasi totalità del suo successo nell'apprendimento	- riconosce l'importanza del suo impegno nel processo di apprendimento	- comprende l'importanza di impegno e perseveranza nel processo di apprendimento
<i>Autoefficacia</i>	- ha una bassa stima delle proprie capacità di apprendimento e autoregolazione	- ha una percezione delle proprie capacità generalmente negativa, sia sulla gestione che sui risultati della lingua straniera	- sta maturando un senso di consapevolezza di sé e di autoefficacia	- ha un elevato senso di autoefficacia e che accresce la sua motivazione ad essere più responsabilmente attivo
<i>Volontà</i>	- non è disposto a farsi carico del proprio apprendimento	- è solo parzialmente disposto a farsi carico del proprio apprendimento	- è motivato a sviluppare il suo grado di autonomia	- esprime desiderio di autoregolazione e si impegna per autoregolarsi

Per interpretare nel dettaglio i dati relativi al grado di autonomia dimostrato dagli studenti, è stata svolta un'analisi descrittiva di ogni variabile coinvolta, riprendendo i dati percentuali (cfr. Tabella 2.7). Successivamente, ci si è focalizzati sui singoli fattori con cui tale grado

di autonomia è stato determinato, ossia, (1) considerazione del ruolo dell'insegnante, (2) attribuzione del proprio successo/fallimento, (3) senso della propria capacità di apprendere la LS e di autoefficacia nell'autoregolare l'apprendimento, (4) volontà di farsi carico del proprio apprendimento. Si è ricorsi nuovamente al test Chi quadro per verificare eventuali relazioni statisticamente significative ($p < .05$) risultanti tra diverse combinazioni dei singoli fattori e dei due ordini di scuola interessati, ed eventualmente procedere con analisi multivariate per capire se fosse possibile concludere che alcuni aspetti legati all'autonomia risultassero incidere maggiormente sull'età, e quindi esperienza, del discente.

Un ultimo passaggio è stato quello di confrontare il livello di autonomia dimostrato dai soggetti con il livello di autonomia che gli insegnanti associavano ai loro studenti, descrivendo i valori percentuali. La Tabella 2.15 mostra le domande dei due questionari che sono state considerate per il confronto.

Tabella 2.15: Selezione delle domande dei due questionari per un confronto sul grado di autonomia degli studenti

<i>Focus su:</i>	DOMANDE QUEST. STUDENTI (DS)	DOMANDE QUEST. DOCENTI (DD)
Volontà di essere autonomi	DS14 DS15 DS16 DS17 DS18	DD 11 DD 12 DD 13 DD 14 SS15
Capacità di essere autonomi (autoefficacia)	DS19 DS20 DS21 DS22 DS23	DD16 DD17 DD18 DD19 DD20

2.5.3.2 Analisi rispetto alla domanda di ricerca n. 2

La domanda di ricerca n. 2, *C'è relazione tra l'autonomia manifestata e l'uso della LS fuori dalla classe?*, ha richiesto ancora una volta la focalizzazione sul questionario studenti, e in particolare sulle domande indicate nella Tabella 16.

Tabella 2.16: Selezione delle domande del questionario studenti rispetto alla domanda di ricerca n. 2

<i>Focus su:</i>	DOMANDE QUEST. STUDENTI (DS)	DOMANDE QUEST. DOCENTI (DD)
Uso della LS fuori dalla classe	DS27 DS28 DS29 DS30 DS31	DD 22
Percezione della differenza della LS usata dentro e fuori la classe	DS32 DS33	DD22 DD23

Per verificare che fosse possibile affermare che vi sia una relazione tra sviluppo dell'autonomia e maggiore uso della LS in contesti extrascolastici, ipotizzandone un eventuale legame di causa-effetto, sono stati svolti i seguenti passaggi di analisi sui dati relativi alle domande DS27, DS28, DS29, DS30, DS31:

1. è stato rapportato il livello di autonomia dei soggetti (stimato dall'analisi della domanda di ricerca n. 1, vedi sopra) con le dichiarazioni d'uso della LS al di fuori della classe (DS27);
2. sono state conteggiate le frequenze (quotidianamente, settimanalmente, mensilmente, mai) con cui gli studenti hanno

affermato di svolgere le diverse attività indagate fuori dalla classe (guardare la TV o DVD, ascoltare canzoni, leggere libri o riviste, usare il computer per studio o ricerca, ecc.);

3. è stata verificata la possibilità che esistesse una relazione tra alcune delle attività in elenco e lo sviluppo dell'autonomia nell'apprendimento linguistico.

I dati risultanti dalle domande agli studenti sono stati confrontati con alcune risposte del questionario insegnanti, per vedere se vi fosse corrispondenza tra i contatti con la LS che dichiarano avere i discenti e quelli di cui sono informati i loro docenti.

Infine, per poter interpretare in modo più completo la percezione degli studenti sulla lingua straniera appresa e utilizzata fuori dall'aula, sono state esaminate le risposte alle domande DS32 e DS33 utilizzando i dati in percentuali.

2.5.3.3 Analisi rispetto alla domanda di ricerca n. 3

Relativamente alla domanda di ricerca n. 3, *L'insegnante stimola l'autonomia nell'apprendimento delle lingue straniere e lo sviluppo della competenza plurilingue? Se sì, in che modo*, si è partiti con l'analisi del questionario docenti e in un secondo momento è stato eseguito un confronto tra alcune risposte del questionario docenti e le corrispondenti risposte del questionario studenti. Le domande prese in esame sono illustrate nella Tabella 2.17.

Tabella 2.17: Selezione delle domande del questionario docenti rispetto alla domanda di ricerca n. 3

<i>Focus su:</i>	DOMANDE QUEST. DOCENTI (DD)	DOMANDE QUEST. ST. (DS)
Promozione dell'autonomia	DD1, DD2, DD3, DD4, DD5, DD6, DD7, DD8, DD9 DD10 DD25 DD26	DS26 DS32 DS33
Promozione della competenza plurilingue	DD29 DD30	

Si è voluto capire innanzitutto quale fosse l'orientamento dei docenti verso l'autonomia e soprattutto se ne conoscessero realmente gli aspetti che caratterizzano tale concetto nel contesto dell'apprendimento linguistico. Per quanto riguarda la promozione dell'autonomia, si è confrontato ciò che avevano affermato di fare gli insegnanti nella loro pratica didattica con il grado di autonomia sviluppato dagli studenti (cfr. domanda di ricerca n. 1) e con le risposte degli studenti stessi riguardo alla possibilità di esercitare l'autonomia in classe. Inoltre, si è andato ad analizzare se e come i docenti provino a sfruttare per la loro didattica le conoscenze linguistiche che gli studenti derivano da contesti extrascolastici, confrontando le loro dichiarazioni con le percezioni degli studenti.

Relativamente alla promozione di una competenza plurilingue, invece, sono state prese in considerazione separatamente le risposte del questionario docente riguardanti il loro supporto nell'impiego delle conoscenze degli studenti a livello *interlinguistico*, ossia come facilitavano l'assemblamento delle conoscenze nelle varie LS in un unico

sistema concettuale. Le risposte degli insegnanti sono poi state confrontate con quelle degli studenti. Per questo tipo di analisi sono state considerate le percentuali delle risposte.

2.5.3.4 Analisi rispetto alla domanda di ricerca n. 4

Infine, per rispondere alla domanda n. 4, *Esistono delle variabili legate all'autonomia che possano favorire lo sviluppo di una competenza plurilingue?*, è stato necessario prevedere diversi passaggi di analisi.

Prima di tutto sono state identificate, in base alla letteratura esplorata e al percorso di analisi fino a qui svolto, le variabili da considerare per il loro rapporto con la competenza plurilingue: (1) la conoscenza da parte degli studenti di più lingue straniere; (2) la motivazione all'apprendimento linguistico; (3) la predisposizione all'autonomia; (4) l'uso della LS in ambienti tecnologici.

Mentre le ultime due variabili erano state già esaminate precedentemente (la predisposizione all'autonomia è stata oggetto di analisi per rispondere alla domanda di ricerca n.1 e l'uso della LS in ambienti tecnologici è stato investigato in risposta alla domanda n. 2), si sono dovute qui indagare le prime due dell'elenco, ossia quale fosse la biografia linguistica degli studenti e se fossero motivati al plurilinguismo, includendo nell'analisi la considerazione della natura di tale motivazione (intrinseca, estrinseca, strumentale, ecc.).

Successivamente, si è ritenuto fondamentale capire se i soggetti sfruttassero delle strategie di trasferimento tra le diverse lingue conosciute al fine di facilitare la comprensione o produzione in LS.

Questo ultimo aspetto è stato messo in relazione con le risposte dei docenti su quale tipo di strategie promuovessero in classe a favore del trasferimento linguistico, con l'intento di capire se vi fosse corrispondenza tra insegnamento e apprendimento.

Ne è conseguita una selezione delle domande nei due questionari come riportato nella Tabella 2.15.

Tabella 2.15: Selezione delle domande dei due questionari rispetto alla domanda di ricerca n.4

<i>Focus su:</i>	DOMANDE QUEST. STUDENTI (DS)	DOMANDE QUEST. DOCENTI (DD)
Conoscenza di più LS	LS curricolari ¹⁰⁹ DS34 DS35	
Motivazione al plurilinguismo	DS36 DS37 DS38 DS41	
Uso di strategie "ponte" tra diverse LS	DS39 DS41 DS42 DS44	DD29 DD30 DD31 DD32

Poiché i dati sulle strategie dovevano essere estrapolati da domande aperte (DS42 e DS44), si è proceduto calcolando le frequenze lessicali¹¹⁰ al fine di identificare le categorie di strategie a cui facevano riferimento i soggetti, basando l'analisi sulla tassonomia di O'Malley *et al.* (1985) adattata nella Figura 2.3.

¹⁰⁹ Verranno considerate anche le LS oggetto di studio scolastico indicate dai soggetti partecipanti all'inizio del questionario, nella parte relativa alle informazioni bibliografiche.

¹¹⁰ Cfr. nota 101.

Figura 2.3 Categorizzazione di strategie adattata da O'Malley *et al.* (1985), in base a cui sono state analizzate le risposte DD42 e DD44.

STRATEGIE METACOGNITIVE	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Pianificare</i>: identificare le caratteristiche del compito da svolgere; proporre in anticipo strategie per affrontare un compito; pianificare le sequenze o le funzioni linguistiche da considerare per risolvere il compito. - <i>Attenzione focalizzata</i>: concentrare le proprie risorse cognitive (intensità/sforzo) su un compito senza farsi distrarre. - <i>Attenzione selettiva</i>: decidere in anticipo di concentrarsi su aspetti linguistici o dettagli di altro tipo che interverranno durante l'esecuzione di un compito. - <i>Autogestione</i>: comprendere le condizioni che facilitano l'esecuzione del task e adottarle; controllare la propria <i>performance</i> linguistica per massimizzare l'uso delle proprie preconcoscenze. - <i>Automonitoraggio</i>: controllare, verificare e correggere la propria comprensione o <i>performance</i> durante l'esecuzione di un compito. - <i>Identificazione di un problema</i>: identificare esplicitamente in un compito il punto centrale di cui si necessita la soluzione. - <i>Autovalutazione</i>: verificare gli esiti della propria <i>performance</i> sulla base di criteri personali di appropriatezza e accuratezza; valutare il proprio repertorio linguistico, l'uso delle strategie o la capacità dimostrata nell'esecuzione del compito.
STRATEGIE COGNITIVE	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Ripetizione</i>: imitare le altre persone quando parlano, ad alta voce o in silenzio. - <i>Ricorrere a risorse</i>: fare uso di materiali linguistici o dizionari. - <i>Tradurre</i>: usare la propria lingua materna come base per comprendere/produrre la lingua straniera. - <i>Prendere appunti</i>. - <i>Dedurre</i>: applicare le regole linguistiche in modo consapevole. - <i>Contestualizzare</i>: inserire una parola o una frase in una sequenza che abbia significato. - <i>Associare</i>: organizzare le conoscenze in base ad attributi comuni. - <i>Trasferire</i>: usare quanto appreso in lingua materna per ricordare e comprendere testi e fatti in lingua straniera - <i>Chiedere chiarimenti</i>.
STRATEGIE SOCIO-AFFETTIVE	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Cooperazione</i>: interagire e lavorare con gli altri - <i>Autocontrollo</i>: controllare le proprie ansie

In particolare, per la DS42 il calcolo delle frequenze lessicali ha permesso di isolare le cinque risposte più ricorrenti nei questionari degli studenti e di utilizzarle per semplificare la raccolta e lettura dei dati.

A questo punto, i dati relativi alle quattro variabili che si volevano considerare in rapporto allo sviluppo del plurilinguismo predisponavano l'analisi al passo successivo: ognuna delle variabili è stata singolarmente incrociata con l'aspetto su cui si voleva verificarne l'incidenza, ossia la competenza plurilingue. Poiché, come si è avuto modo di ripetere sia nel paragrafo 1.4 sia all'inizio del presente capitolo, la competenza plurilingue è l'insieme delle strategie adottate dal discente per regolare il proprio apprendimento linguistico e risulta nel trasferimento sia di aspetti linguistici sia di competenze tra le varie lingue che fanno parte del proprio repertorio, si è deciso di considerare, alla luce della natura dei dati a disposizione, l'uso di alcune delle strategie (meta)cognitive di trasferimento come rappresentative di tale competenza plurilingue: ricorso ad analogie fonetiche, grammaticali, sintattiche o lessicali tra le lingue, ricerca di materiali e di risorse già risultate utili per l'apprendimento di una precedente LS, riflessione sul proprio metodo di studio, ecc. Si è così arrivati all'identificazione di un'unica variabile che comprendesse senza distinzione tali strategie e che è stata definita "uso di strategie plurilingui".

Tale variabile è stata incrociata con le altre quattro variabili sopra citate, che si ricorderanno essere: (1) la conoscenza da parte degli studenti di più lingue straniere; (2) la motivazione all'apprendimento linguistico; (3) la predisposizione all'autonomia; (4) l'uso della LS in ambienti tecnologici (per quanto riguarda questa ultima variabile, sono state considerate le frequenze d'uso, nella modalità quotidiana e settimanale, delle attività che presuppongono l'uso delle tecnologie in LS, cfr. Tabella 4.5).

Si ipotizzava che la conoscenza da parte dei soggetti di più LS e la loro motivazione al plurilinguismo, specie se di tipo intrinseco, risultassero essere in associazione con l'uso di strategie plurilingui che gli stessi praticavano. Anche l'utilizzo abituale delle tecnologie per svolgere

attività che prevedessero la ricezione o la produzione di LS si è ritenuto potesse influire significativamente sull'adozione delle strategie di trasferimento da parte dei soggetti, poiché risultava una modalità di apprendimento naturale e non ansiogena, oltre che altamente motivante per i ragazzi. L'unico fattore di cui non si poteva prevedere l'associazione con l'uso delle strategie plurilingui era la predisposizione degli studenti all'autonomia, visto il basso livello dimostrato nel capitolo 3: per tale motivo è stato deciso di prendere in esame non solo il loro grado di autonomia complessivo, ma di ripetere i passaggi del confronto esaminando ad uno ad uno il rapporto tra i singoli fattori determinanti il grado di autonomia (responsabilità, attribuzioni, autoefficacia e volontà) e l'uso delle strategie.

2.5.4 Interpretazione dei risultati

Per alcune risposte relative ai due questionari (cfr. Tabelle 2.16 e 2.17) è stato possibile prevedere una scala di valori cui associarle espressa attraverso i 5 punti di scala Likert. Più precisamente, poiché (1) i questionari andavano ad indagare la disposizione all'autonomia in quanto abilità di essere responsabili del proprio apprendimento, o la considerazione dell'autonomia in quanto aspetto necessario nell'apprendimento linguistico o altri aspetti legati al concetto di autonomia, e (2) molte delle domande presenti in entrambi i questionari erano di natura chiusa, si è deciso di procedere all'analisi dei dati semplificando la lettura delle risposte raccolte suddividendole in base alla loro valenza positiva (punto scala Likert ≥ 4), negativa (≤ 2) o "neutra" (= 3) rispetto alla propria disposizione all'autonomia¹¹¹. In alcuni casi, si

¹¹¹ Cfr. Tabella 11: tale scala Likert con relative corrispondenze di interpretazione vale per tutte le domande indicate nelle Tabelle 2.16 e 2.17.

è deciso di raggruppare le risposte con valenza negativa e rappresentarle con il simbolo (-); al contrario, per le risposte con valenza positiva si è utilizzato il simbolo (+); infine, per le risposte “non so” è stato scelto di dare una valenza “neutra” con il simbolo (=) in quanto non era possibile stabilirne il reale significato (uno studente può aver risposto “non so” ad una domanda del questionario perché realmente non sapeva cosa rispondere, perché non aveva le competenze metacognitive per poter esprimere la sua opinione, per pigrizia, o per altre ragioni che non è possibile estrapolare dai dati¹¹²).

Nelle analisi statistiche realizzate attraverso il test Chi quadro sono state considerate solo le modalità (-) e (+) poiché la modalità (=) non può essere inserita in una scala ordinale.

Tabella 2.16: Questionario studenti: interpretazione risultati

(A)

RISPOSTA CHIUSA – da n. 1 a n. 23	SCALA DI VALORI -	SCALA LIKERT	SIMBOLO
<i>Assolutamente no /Non del tutto</i>	Resistenza all'autonomia	1, 2	(-)
<i>Non so</i>	Incertezza	3	(=)
<i>Sì/ Pienamente d'accordo</i>	Disposizione all'autonomia	4, 5	(+)

(B)

RISPOSTA CHIUSA – n. 36 e n. 41	SCALA DI VALORI - (simbolo)	SCALA LIKERT	SIMBOLO
<i>Vero</i>	Disposizione all'autonomia	1	(+)
<i>Falso</i>	Resistenza all'autonomia	0	(-)

¹¹² In ogni caso, tutte le risposte, comprese quelle che qui vengono definite “neutre” (“non so”) in realtà neutre non sono perché esprimono comunque una realtà che in alcuni casi è utile e interessante interpretare. Nei capitoli seguenti riguardanti i risultati si vedrà come per alcune domande la percentuale delle risposte di tipo “non so” siano particolarmente elevate, e ne verrà data una interpretazione diversa e quanto più pertinente in base ai casi.

Tabella 2.17: Questionario docenti: interpretazione risultati

(C)

RISPOSTA CHIUSA – da n. 2 a n. 7 e da n. 11 a n. 20	SCALA DI VALORI-	SCALA LIKERT	SIMBOLO
<i>Assolutamente no /Non del tutto</i>	Resistenza all'autonomia	1, 2	(-)
<i>Non so</i>	Incertezza	3	(=)
<i>Sì/ Pienamente d'accordo</i>	Disposizione all'autonomia	4, 5	(+)

Nei capitoli seguenti verranno riportati i risultati derivanti dall'analisi dei dati descritti in questo capitolo. In particolare, si è deciso di strutturare l'esposizione dei risultati dedicando un distinto capitolo ad ognuna delle quattro domande di ricerca e ai dati che ne permetteranno l'eventuale risposta. Quindi, il capitolo 3 sarà destinato ai risultati riguardanti la domanda di ricerca n. 1: *Qual è il grado di autonomia nell'apprendimento delle lingue degli studenti della scuola secondaria?*; il capitolo 4 riguarderà i risultati della domanda di ricerca n. 2: *C'è relazione tra l'autonomia manifestata e l'uso della lingua straniera fuori dalla classe?*; il capitolo 5 illustrerà i risultati pertinenti alla domanda di ricerca n. 3: *L'insegnante stimola l'autonomia nell'apprendimento delle LS e lo sviluppo della competenza plurilingue? Se sì, in che modo?*, e, infine, il capitolo 6 presenterà i dati concernenti la domanda di ricerca n. 4: *Esistono delle variabili legate all'autonomia che possano favorire lo sviluppo di una competenza plurilingue?*

PARTE 2:
I RISULTATI

Capitolo 3:

L'autonomia nell'apprendimento delle lingue e gli studenti

In questo capitolo sono riportati i risultati relativi alla domanda n. 1 della ricerca qui presentata: *Qual è il grado di autonomia nell'apprendimento delle lingue degli studenti della scuola secondaria?*

Si è partiti dall'assunzione che gli studenti della scuola secondaria di I e II grado posseggano un certo livello di autonomia nell'apprendimento delle lingue straniere ma che, non essendo pienamente consapevoli di che cosa significhi essere autonomi e come poter far uso di tale autonomia a scuola, essi non la sfruttino a pieno. Dai risultati che verranno presentati in seguito, si vedrà se tale assunzione possa essere confermata oppure no.

3.1 Il grado di autonomia nell'apprendimento delle LS

Si è visto nel capitolo 1 come il concetto di autonomia nell'apprendimento delle lingue racchiuda in sé tutta una serie di aspetti imprescindibili, a partire dall'autoefficacia, dagli atteggiamenti che si hanno verso l'apprendimento linguistico, sino all'autoregolazione e alla volontà di essere autonomi. Nella prima parte del questionario destinato agli studenti (macrodominio 1: domande 1-23, cfr. paragrafo 2.5.1) si è

cercato di investigare quale fosse la loro percezione rispetto a tutte queste variabili, con l'intento di capire il loro grado di autonomia nell'apprendimento delle lingue straniere.

In base a quanto anticipato nel paragrafo 2.5.3.1, i fattori individuati per poter stabilire il grado di autonomia posseduto dagli studenti sono stati:

1. la considerazione del ruolo dell'insegnante;
2. gli elementi di attribuzione del proprio successo/fallimento;
3. l'autoefficacia riguardo la propria capacità di apprendere la LS e la propria capacità di autoregolare l'apprendimento;
4. la volontà di farsi carico del proprio apprendimento.

Stabiliti dei criteri che potessero descrivere i vari gradi di sviluppo dell'autonomia (cfr. Figura 2.1 del paragrafo 2.5.3.1), ossia da un livello inesistente e quasi di opposizione all'autonomia ("apprendente *resistente*"), ad un livello basso di sviluppo di autonomia ("apprendente *scarsamente* autonomo"), ad un livello sufficiente ("apprendente *in parte* autonomo") per arrivare ad un livello avanzato ("apprendente *autonomo*"), e seguendo i parametri prefissati per far sì che in base alle risposte di ogni soggetto fosse possibile individuare a quale punto di tale scala potesse essere inserito, si è potuto avere un quadro completo dei partecipanti.

La Tabella 3.1 mostra l'assegnazione del grado di autonomia agli studenti esaminati¹¹³.

¹¹³ Per ragioni di spazio, sono stati inseriti i dati relativi ai soli primi 6 studenti esaminati. Per aiutare nella lettura della tabella, si dirà che dei soggetti qui presentati, 3 risultano possedere un

Tabella 3.1: Estratto della tabella di assegnazione del grado di autonomia ad ogni studente in base a quanto stabilito nel paragrafo 2.5.3.1
R=resistente, S=scarsamente autonomo, P=parzialmente autonomo, A=autonomo¹¹⁴

NUM. SOGGETTO	ORDINE SCUOLA	GRADO AUTONOMIA
1	SECONDARIA II GRADO	R
2	SECONDARIA II GRADO	S
3	SECONDARIA II GRADO	R
4	SECONDARIA I GRADO	R
5	SECONDARIA II GRADO	S
6	SECONDARIA II GRADO	S

L'ipotesi di partenza, scaturita dallo studio della letteratura e da una conoscenza generale del contesto scolastico italiano, era che gli studenti non dimostrassero di possedere un livello di autonomia particolarmente sviluppato. Poiché il grado veniva misurato attraverso le percezioni che gli stessi studenti avevano di sé e del loro apprendimento, quindi senza poter ricorrere a nessun altro elemento più oggettivo che potesse supportare tali percezioni, si presupponeva che alcuni soggetti, soprattutto quelli più giovani, trovassero maggiori difficoltà ad affrontare gli aspetti di riflessione richiesti dal questionario. Si ipotizzava dunque che tra i soggetti del gruppo della scuola secondaria di II grado risultasse una maggiore presenza di studenti con grado di autonomia più alto rispetto ai colleghi della scuola secondaria di I grado.

Dai calcoli fatti ne sono derivati i dati raccolti nella Tabella 3.2¹¹⁵.

grado di autonomia "scarso", mentre tutti gli altri dimostrano un orientamento "resistente" all'autonomia.

¹¹⁴ Tra i soggetti sotto riportati, nessuno figura di grado P (parzialmente autonomo) o A (autonomo).

¹¹⁵ Si segnala che le tabelle riportate sia negli Allegati che nei paragrafi seguenti sono state create con il programma SPSS (cfr. nota 104) il quale in automatico provvede al calcolo approssimato delle percentuali sulle frequenze osservate. Se in alcuni casi risulta che la somma matematica delle percentuali non dà un numero intero, la causa sta proprio nell'approssimazione data dal programma.

Tabella 3.2: Grado di autonomia dei partecipanti diviso per ordine di scuola
R=resistente, S=scarsamente autonomo, P=parzialmente autonomo, A=autonomo

		GRADO DI AUTONOMIA				TOTALE	
		R	S	P	A		
ORDINE SCUOLA	I grado	Frequenza	53	14	0	0	67
		%	79,1%	20,9%	,0%	,0%	100,0%
		% sul totale	11,2%	3,0%	,0%	,0%	14,2%
	II grado	Frequenza	282	112	12	0	406
		%	69,5%	27,6%	3,0%	,0%	100,0%
		% sul totale	59,6%	23,7%	2,5%	,0%	85,8%
TOTALE	Frequenza	335	126	12	0	473	
	% sul totale	70,8%	26,6%	2,5%	,0%	100,0%	

Si può vedere che la stragrande maggioranza dei soggetti partecipanti, pari al 70,8% del totale del campione, risulta essere “resistente” all’autonomia. La restante parte, ossia meno di un terzo dei partecipanti, è associabile ad uno “scarso” livello di sviluppo di autonomia (26,6%), e solo una piccolissima percentuale (2,5%) sembra avere acquisito un grado “parziale” di capacità di essere autonomi, che dai criteri descrittivi (cfr. Figura 2.1 del paragrafo 2.5.3.1) indica un livello limitato ma comunque positivo di sviluppo dell’autonomia. Nessuno (0%) dimostra di avere un grado avanzato di autonomia. Ad una lettura più approfondita e che mette a confronto gli studenti della scuola secondaria di I grado con quelli di II grado, si nota come i due gruppi si differenzino rispetto al valore percentuale relativo ad ogni grado di autonomia analizzato. In particolare, si assiste ad una maggiore “resistenza” all’autonomia nel gruppo degli studenti di scuola secondaria di I grado (79,1%) rispetto ai colleghi più grandi di II grado (69,5%). Parallelamente, anche gli altri due livelli di autonomia contemplati in successione (si escluderà a questo punto l’ultimo e più alto grado della scala, il livello “autonomo”, poiché si è visto come non risulti corrispondere a nessuno dei soggetti investigati) evidenziano una differenza tra i due ordini di scuola, con una percentuale inversa rispetto a quella dei soggetti resistenti: il 27,6% di

studenti di scuola secondaria di II grado contro il 20,9% di quelli di I grado risultano aver intrapreso un percorso verso lo sviluppo dell'autonomia, dimostrando una certa consapevolezza di alcuni aspetti del processo di apprendimento. Si tratta di un livello ancora basso ("scarso", appunto), ma che rivela comunque la presenza di un percorso più o meno esplicito, più o meno volontario, nella crescita cognitiva dello studente. Il gruppo della scuola secondaria di II grado sembra dunque includere un numero più alto di soggetti maggiormente predisposti allo sviluppo dell'autonomia, tanto che tra essi, alcuni, pur trattandosi di una piccolissima percentuale (3%) dimostrano di aver raggiunto un grado sufficiente ("parziale") di autonomia, mentre tra il gruppo dei più giovani nessun soggetto è arrivato al raggiungimento di questo grado.

Da quanto visto finora, si direbbe che può essere assunto quanto ipotizzato precedentemente sul fatto che gli studenti più grandi (scuola secondaria di II grado) abbiano un grado maggiore di consapevolezza di sé e del proprio modo di apprendere che li porta ad avere sviluppato un livello più alto di capacità di essere autonomi. Tuttavia, è necessario procedere ad un'analisi che riveli la verità statistica di tale assunzione.

Figura 3.1 Test di verifica delle ipotesi

Ipotesi:	<p>Ipotesi nulla (I_0): Non c'è nessuna differenza significativa tra il grado autonomia manifestata dal gruppo di studenti di scuola secondaria di I grado e il grado autonomia manifestata dal gruppo di studenti di scuola secondaria di II grado</p> <p>Ipotesi 1 (I_1): C'è una differenza significativa tra il grado autonomia manifestata dal gruppo di studenti di scuola secondaria di I grado e il grado autonomia manifestata dal gruppo di studenti di scuola secondaria di II grado</p>
Livello di significatività:	$\alpha < ,05$
Test Chi-quadro (χ^2):	<p>χ^2 osservato= 3,702 χ^2 critico= 5,991 con $\alpha < ,05$ gdl: 2</p>
Esito:	<p>Poiché χ^2 osservato è inferiore a χ^2 critico, l'ipotesi nulla viene accettata. Non esiste differenza significativa tra i due gruppi rispetto al grado di autonomia dimostrato.</p>

Il test Chi quadro ha portato ad accettare l'ipotesi nulla (cfr. Figura 3.1), permettendo quindi di affermare che non esiste nessuna relazione tra le frequenze osservate nel campione di studenti rispetto al grado di autonomia raggiunto, quindi età degli studenti e grado di autonomia sono due aspetti indipendenti l'uno dall'altro. La Figura 3.1 illustra i passaggi seguiti per verificare le ipotesi iniziali¹¹⁶.

Appurato questo, si è voluto investigare più in dettaglio i dati relativi ad ogni singolo fattore determinante la misurazione del grado di autonomia per capire se, nonostante il fatto che non vi fossero differenze statisticamente significative nel quadro complessivo di sviluppo della capacità di autonomia, si potessero comunque isolare degli elementi di comunanza o distanza tra i soggetti partecipanti, sempre considerando il

¹¹⁶ In questo e nei successivi capitoli che espongono i risultati dell'analisi, ogni operazione statistica è stata svolta percorrendo i passaggi illustrati nella Figura 3.1. In seguito verranno dati solamente i dati relativi all'esito.

grado di scuola di appartenenza. L'Allegato 3 riporta i dati relativi a tutte le prime 23 domande del questionario studenti¹¹⁷. Da ricordare, quanto esplicitato nel paragrafo 2.5.3.1 sulla necessità di escludere dalla misurazione del grado di autonomia alcune domande (DS3, DS4 e DS9) poiché hanno rivelato dei risultati che si discostano in modo troppo evidente dal resto delle domande e quindi avrebbero potuto inficiare gli esiti dell'analisi. Tali domande saranno comunque riprese, se pur separatamente, durante l'esposizione dei risultati.

Di seguito, per ciascun fattore considerato verranno riportati i risultati dell'analisi.

In primo luogo, verrà riconsiderato il grado di autonomia dimostrato dai soggetti limitatamente ad ogni fattore singolarmente esaminato. Per fare questo, si farà riferimento sempre agli stessi parametri (cfr. Figura 2.1 del paragrafo 2.5.3.1) utilizzati per estrapolare il grado di autonomia "generale" visto sopra, con la differenza che la scala non verrà considerata nella sua interezza bensì rispetto a una delle sottoscale che la compongono ("responsabilità", "attribuzioni", "autoefficacia", "volontà") scelta ovviamente in base alla natura del fattore di volta in volta analizzato. Se prima la scala nel suo insieme aveva misurato il grado di autonomia tenendo conto dei principali aspetti che caratterizzano un discente autonomo, la singola sottoscala si limiterà ora a considerare la *disposizione* dei soggetti rispetto al fattore considerato: per ogni sottoscala si dovrà specificare un calcolo diverso della soglia di disposizione all'autonomia vista la quantità diversa di domande incluse nei diversi fattori. Sia per ragioni di analisi statistica che per evitare eccessive esplorazioni, si è deciso di attribuire ai soggetti solo due gradi, *negativo* (indicante la mancanza di disposizione del soggetto

¹¹⁷ Per facilitare la lettura dei dati dell'Allegato 3, cfr. paragrafo 2.5.

all'autonomia, sempre limitatamente al fattore preso in esame) o *positivo* (indicante una disposizione effettiva all'autonomia, indipendentemente dal fatto che il livello di tale disposizione sia più o meno accentuato).

Successivamente si procederà con una descrizione più dettagliata di ogni domanda inclusa nel fattore, esaminandone le frequenze di risposta sia all'interno dell'intero campione di soggetti che dei due gruppi divisi per ordine di scuola, ricercando anche la presenza di relazioni statisticamente significative tra di essi.

In alcuni casi, potrebbe rivelarsi utile effettuare degli incroci tra domande appartenenti a fattori diversi ma che risultino strettamente legate da un punto di vista logico: tramite tabelle di contingenza e calcolo delle distribuzioni condizionate tra le diverse variabili si cercherà di esplorare i dati raccolti, interpretandoli sempre alla luce della letteratura esistente e delle ricerche precedentemente svolte.

3.2 *Considerazione del ruolo dell'insegnante*

Le domande DS1 e DS2 indagano la percezione degli studenti sul ruolo che dovrebbe avere l'insegnante. In una prospettiva più ampia, si tratta dunque di capire il livello di responsabilità dei soggetti verso il loro apprendimento. Le risposte ad entrambe le domande rivelano che, nel complesso, i partecipanti ritengono che l'insegnante abbia un compito fondamentale nel fornire esplicitamente una serie di informazioni sulla LS (spiegazioni sul funzionamento della grammatica, traduzione del lessico nuovo, ecc.) e sugli errori che essi stessi commettono mentre usano la LS.

Volendo calcolare il grado di autonomia degli studenti limitandosi a questo primo fattore, usando la sottoscala riportata nella Figura 3.2 e i criteri per il calcolo dei punteggi indicati a seguito della sottoscala, ne risulta la Tabella 3.3.

Figura 3.2: Descrittori della disposizione del soggetto all'autonomia di apprendimento linguistico e parametri per il calcolo utilizzati per l'interpretazione dei dati sul grado di disposizione dimostrato dagli studenti in relazione al fattore 1 'responsabilità'

Relativamente al fattore considerato, il grado di disposizione del soggetto è:		
	<u>Negativo</u>	<u>Positivo</u>
<i>Responsabilità</i>	non si ritiene responsabile dei vari momenti che caratterizzano il suo apprendimento (pianificazione, monitoraggio, ecc.)	riconosce, in parte o pienamente, la sua responsabilità nella gestione del processo di apprendimento
	Calcolo del punteggio:	
	Lo studente ha una disposizione <i>negativa</i> se ha risposto con un punto di scala uguale a: -2 ad almeno una domanda -1 a entrambe le domande 0 a entrambe le domande	Altrimenti lo studente è associabile ad un grado <i>positivo</i>

Tabella 3.3: Grado di disposizione all'autonomia dei partecipanti diviso per ordine di scuola rispetto al fattore 1 'responsabilità'
N=negativo, P=positivo

		GRADO DI DISPOSIZIONE		TOTALE	
		N	P		
ORDINE SCUOLA	I grado	Frequenza	37	30	67
		%	55,2%	44,8%	100,0%
		% sul totale	7,8%	6,3%	14,2%
	II grado	Frequenza	256	150	406
		%	63,1%	36,9%	100,0%
		% sul totale	54,1%	31,7%	85,8%
TOTALE	Frequenza	293	180	473	
	% sul totale	61,9%	38,1%	100,0%	

Dai valori percentuali relativi all'intero gruppo si può dire che non ci siano grosse differenze nel grado di disposizione all'autonomia risultato

dal singolo fattore 1 rispetto al grado di autonomia precedentemente calcolato su tutti e quattro i fattori (cfr. Tabella 3.2). La maggior parte degli studenti (61,9%) si dimostra resistente all'autonomia e quindi associabile ad un livello negativo nella percezione che ha l'importanza del proprio ruolo e della propria responsabilità nel contesto di apprendimento linguistico. Il test Chi quadro non rivela nessuna dipendenza significativa tra le variabili incrociate in questo fattore, quindi vi è una sostanziale omogeneità di grado di autonomia tra i due ordini di scuola.

Si andrà ora ad analizzare ogni singola domanda, considerandone i valori più rilevanti.

Alla DS1, i cui valori sono riportati nella Tabella 3.4, solo il 21,1% del totale del campione afferma di essere d'accordo (o pienamente d'accordo) sul fatto che non sia necessario che l'insegnante spieghi ogni aspetto nuovo della LS. Alla DS2 (cfr. Tabella 3.5) la percentuale di studenti che ritiene di essere in grado di capire gli errori che fa in classe in LS e che quindi non esige un intervento continuo dell'insegnante è sempre piuttosto bassa rispetto al totale, si tratta infatti del 31,7%, anche se il valore è comunque leggermente maggiore di quello incontrato nella DS1. La maggior parte degli studenti è convinta che l'insegnamento della LS debba avvenire in modo piuttosto trasmissivo. Si vedrà di seguito se è possibile determinare delle differenze significative tra i due gruppi di ordine di scuola.

Tabella 3.4: Tabella di contingenza tra ordine di scuola di appartenenza e risposte a DS1: *Sei d'accordo con questa affermazione? Non è necessario che l'insegnante spieghi ogni aspetto nuovo della lingua straniera (grammatica, vocaboli nuovi...)*¹¹⁸
 (-) "non del tutto" + "no"; (=) "non so"; (+) "pienamente d'accordo" e "sì"

		DS1		
		(-)	(=)	(+)
ORDINE SCUOLA	I grado	65,7%	7,5%	26,9%
	II grado	77,3%	2,5%	20,2%
TOTALE		75,7%	3,2%	21,1%

Da una prima osservazione dei dati della DS1 è possibile ipotizzare che gli studenti della scuola secondaria di I grado siano più propensi ad accettare un ruolo più circoscritto da parte dell'insegnante rispetto alla trasmissione degli aspetti legati all'apprendimento prettamente linguistico.

Dal risultato del test Chi quadro per capire se si tratti di una differenza dovuta al caso oppure se si possa affermare che esiste una relazione significativa tra la percezione del ruolo dell'insegnante e l'ordine di scuola di appartenenza, è possibile affermare che vi è dipendenza statistica significativa tra i due fattori ($\chi^2 = 6,777$, $\alpha < ,05$, gdl = 2). Questo dato sarà fonte di riflessione nel capitolo 7 dedicato alla discussione, in quanto la logica vorrebbe che la predisposizione a contare meno nella figura dell'insegnante fosse più frequente negli studenti più grandi, quindi quelli della scuola di II grado, e non in quelli più giovani, come invece dimostrano le percentuali e l'analisi statistica.

Nella DS2, i cui dati sono raccolti nella Tabella 3.5, la differenza tra i due gruppi è visibilmente minore rispetto a quanto notato nella DS1: le

¹¹⁸ I dati riportati in questa e nelle successive tabelle riguardano solo le percentuali delle risposte (-), (=) e (+) nei due gruppi di soggetti (I e II grado) e nel totale dei partecipanti. Per una visione più dettagliata dei dati si rimanda all'Allegato 3.

percentuali tra ordini di scuola quasi si equivalgono per ciascun valore di scala Likert considerato e, infatti, il test Chi quadro rivela che non esiste nessuna relazione significativa tra i due ordini di scuola relativamente all'aspettarsi che l'insegnante intervenga correggendo gli errori che si fanno in classe ($\chi^2 = ,694$, $\alpha > ,05$, gdl = 2).

Tabella 3.5: Tabella di contingenza tra ordine di scuola di appartenenza e risposte a DS2: *Sei d'accordo con questa affermazione? L'insegnante non deve segnalarmi sempre gli errori che faccio in lingua durante la lezione perché me ne accorgo anche da solo* (-) "non del tutto" + "no"; (=) "non so"; (+) "pienamente d'accordo" e "sì"

		DS2		
		(-)	(=)	(+)
ORDINE SCUOLA	I grado	65,7%	4,5%	29,9%
	II grado	65,3%	2,7%	32,0%
TOTALE		65,3%	3,0%	31,7%

Le domande DS3 e DS4 durante l'analisi fattoriale erano state escluse dalla scala di misurazione del grado di autonomia perché fornivano valori atipici rispetto alle altre due domande considerate invece valide per il fattore 1 (DS1 e DS2). Sarà quindi interessante capirne il motivo.

Effettivamente, la Tabella 3.6 mostra dei valori per la DS3 alquanto diversi da quelli proposti fino ad ora. Gli studenti della scuola secondaria di II grado sono per la maggior parte d'accordo (61,3%) sul fatto che non sia solo l'insegnante a dover decidere quali argomenti trattare in classe e in che modo affrontarli: la loro risposta lascia trasparire un certo desiderio di poter intervenire sulla proposizione dei contenuti e delle attività. Al contrario, gli studenti di scuola secondaria di I grado dimostrano una generale passività rispetto a questa domanda e ritengono che sia ancora principalmente compito dell'insegnante stabilire gli argomenti e decidere come svolgerli durante le lezioni (67,2%). Anche il

test Chi quadro conferma la significatività della differenza tra i due ordini di scuola rispetto alle risposte date ($\chi^2 = 28,657$, $\alpha = ,000$, gdl = 2).

Tabella 3.6: Tabella di contingenza tra ordine di scuola di appartenenza e risposte a DS3: *Sei d'accordo con questa affermazione? Non è solo l'insegnante che deve decidere che cosa fare in classe (contenuti) e come farlo (che tipo di attività, i tempi da dedicare, ecc.)*

(-) "non del tutto" + "no"; (=) "non so"; (+) "pienamente d'accordo" e "sì"

		DS3		
		(-)	(=)	(+)
ORDINE SCUOLA	I grado	67,2%	6,0%	26,9%
	II grado	34,0%	4,7%	61,3%
TOTALE		38,7%	4,9%	56,4%

Confrontando questi risultati con quelli visti nei precedenti paragrafi, si potrebbe ipotizzare che l'anomalia insita in queste risposte, causa dell'eliminazione della presente domanda dal fattore relativo alla considerazione da parte degli studenti del ruolo dell'insegnante, stia proprio nel fatto che i dati evidenziano un fenomeno diverso rispetto alla tendenza generale che vede gli studenti uniformarsi ad una certa predisposizione alla resistenza all'autonomia. Qui i dati sono diametralmente opposti e ci sarà occasione di riprenderli in seguito per interpretarli congiuntamente ad altri risultati.

Dall'osservazione della Tabella 3.7 risulta invece un altro tipo di anomalia rispetto alla tendenza delle risposte raccolte nella DS1 e DS2. In entrambi i gruppi la maggior parte di soggetti dimostra di non ritenere l'insegnante responsabile dei propri risultati nell'apprendimento della LS. Tale orientamento, che limita il peso del ruolo che l'insegnante sembrava avere fino ad ora nella percezione globale del percorso di apprendimento, suggerisce una disposizione degli studenti verso l'autonomia, almeno relativamente alle cause di attribuzione del successo

o fallimento dell'acquisizione della LS. Non esiste qui una differenza statisticamente significativa tra le risposte date dai due gruppi ($\chi^2 = ,912$ $\alpha > ,05$, gdl = 2).

Tabella 3.7: Tabella di contingenza tra ordine di scuola di appartenenza e risposte a DS4: *Sei d'accordo con questa affermazione? Non è l'insegnante responsabile di come (bene/male/poco/molto) imparo la lingua*
 (-) "non del tutto" + "no"; (=) "non so"; (+) "pienamente d'accordo" e "sì"

		DS4		
		(-)	(=)	(+)
ORDINE SCUOLA	I grado	20,9%	3,0%	76,1%
	II grado	25,6%	3,9%	70,4%
TOTALE		24,9%	3,8%	71,2%

Sebbene le DS3 e DS4 siano state escluse dalla scala di rilevazione del grado di autonomia, le questioni che esse sollevavano sono comunque rientrate nella misurazione perché altre domande presenti sempre nella prima parte del questionario e analizzate nei paragrafi successivi si focalizzavano sui medesimi aspetti anche se attraverso quesiti diversi. Così, la DS3 viene "reintrodotta" nella DS14 e la DS4 nella successiva DS5, entrambi presentate nel seguente paragrafo.

3.3 Fattori di attribuzione del proprio successo/fallimento

Tramite le risposte alle DS4, DS5, DS6 e DS7 si vuole capire quali siano le cause che gli studenti percepiscono influire sul loro successo o fallimento nell'apprendimento della LS.

Innanzitutto si riproporrà la stima del grado di autonomia limitatamente a questo secondo fattore. La Figura 3.3 ne illustra i descrittori e i parametri utilizzati per il calcolo.

Figura 3.3: Descrittori della disposizione del soggetto all'autonomia di apprendimento linguistico e parametri per il calcolo utilizzati per l'interpretazione dei dati sul grado di disposizione dimostrato dagli studenti in relazione al fattore 2 'attribuzioni'

Relativamente al fattore considerato, il grado di disposizione del soggetto è:		
	<u>Negativo</u>	<u>Positivo</u>
<i>Attribuzioni</i>	attribuisce a fattori esterni e non sotto il suo controllo il suo successo/ fallimento nell'apprendimento della lingua straniera	riconosce l'importanza del suo impegno nel processo di apprendimento
	Calcolo del punteggio:	
	Lo studente ha una disposizione <i>negativa</i> se ha risposto con un punto di scala uguale a: -2 ad almeno una domanda -1 ad almeno due domande 0 a tre o più domande	Altrimenti lo studente è associabile ad un grado <i>positivo</i>

Dalla Tabella 3.8 che espone i risultati della stima, è subito evidente l'altissima percentuale di soggetti che risultano avere un grado positivo di autonomia (93%): la quasi totalità dei partecipanti, indipendentemente dall'ordine di scuola di appartenenza, afferma di ritenere che il proprio impegno nello studio, nella gestione dei compiti e nello sfruttare possibilità di uso della lingua anche al di fuori delle classe, è importante per i risultati che si riescono ad ottenere sull'apprendimento linguistico. Le cause che attribuiscono ai loro successi o fallimenti nella LS sono quindi in grande misura interne, dipendenti dagli sforzi e dalla tenacia applicati al perseguimento degli obiettivi: ciò indica una disposizione assolutamente favorevole allo sviluppo dell'autonomia in quanto simili

attribuzioni delineano una considerazione più responsabile del proprio ruolo nel processo di apprendimento.

Tabella 3.8: Grado di disposizione all'autonomia dei partecipanti diviso per ordine di scuola rispetto al fattore 2 'attribuzioni'
N=negativo, P=positivo

		GRADO DI DISPOSIZIONE		TOTALE	
		N	P		
ORDINE SCUOLA	I grado	Frequenza	2	65	67
		%	3,0%	97,0%	100,0%
		% sul totale	,4%	13,7%	14,2%
	II grado	Frequenza	31	375	406
		%	7,6%	92,4%	100,0%
		% sul totale	6,6%	79,3%	85,8%
TOTALE	Frequenza	33	440	473	
	% sul totale	7,0%	93,0%	100,0%	

La stima sul fattore delle attribuzioni, dunque, non rispecchia minimamente quanto visto del grado complessivo di autonomia dei soggetti indicato nella Tabella 3.2. Si può affermare che, limitatamente a questo secondo fattore, gli studenti dimostrano una forte disposizione all'autonomia. Si vedranno ora nel dettaglio le risposte ad ogni domanda inclusa nel fattore.

Dai risultati della DS5 (cfr. Tabelle 3.9) risulta chiaro come la quasi totalità dei soggetti ritenga che la responsabilità degli esiti dell'apprendimento sia da attribuirsi al proprio impegno, piuttosto che ad altri motivi (si è visto sopra come già nella DS4 gli studenti avessero dimostrato di non attribuire all'insegnante la responsabilità dei risultati del loro studio).

Tabella 3.9: Tabella di contingenza tra ordine di scuola di appartenenza e risposte a DS5: *Il mio impegno è molto importante per apprendere bene la lingua*
 (-) “non del tutto” + “no”; (=) “non so”; (+) “pienamente d’accordo” e “sì”

		DS5		
		(-)	(=)	(+)
ORDINE SCUOLA	I grado	,0%	3,0%	97,0%
	II grado	5,4%	,2%	94,3%
TOTALE		4,7%	,6%	94,7%

Osservando singolarmente i dati dei due gruppi, è possibile evidenziare che gli studenti di I grado risultano maggiormente convinti dell’importanza dei loro sforzi e del loro lavoro per ottenere buoni risultati e il test Chi quadro conferma infatti una dipendenza tra l’ordine di scuola e il grado di accordo con l’affermazione proposta nella domanda in oggetto ($\chi^2 = 10,475$, $\alpha = ,005$, gdl = 2),

Le risposte alla DS6 (Tabella 3.10) sono piuttosto coerenti con quanto affermato dai soggetti nella domanda precedente, sebbene le percentuali di entrambi i gruppi relative alla modalità di risposta positiva (+) siano di quasi dieci punti percentuali più basse rispetto a quelle della DS5. Anche qui gli studenti associano il rendimento a fattori interni e individuali, quali l’aver un buon metodo di studio per affrontare l’apprendimento di una LS. A differenza di quanto avvenuto nella DS5, non risulta una dipendenza significativa dal punto di vista statistico tra le due variabili considerate e quindi non è possibile stabilire che ci sia una differenza rilevante nelle risposte degli studenti di scuola secondaria di I grado rispetto ai colleghi di II grado.

Tabella 3.10: Tabella di contingenza tra ordine di scuola di appartenenza e risposte a DS6: *Avere un buon metodo di studio è molto importante per apprendere bene la lingua*
 (-) “non del tutto” + “no”; (=) “non so”; (+) “pienamente d’accordo” e “sì”

		DS6		
		(-)	(=)	(+)
ORDINE SCUOLA	I grado	13,4%	1,5%	85,1%
	II grado	11,8%	4,2%	84,0%
TOTALE		12,1%	3,8%	84,1%

Considerando la Tabella 3.11 che riporta i dati della DS7 è evidente che la quasi totalità dei soggetti (89,6%) riconosce l’importanza dell’ambiente linguistico che li circonda in quanto fattore che influenza l’apprendimento linguistico, considerando gli stimoli che da esso provengono come delle opportunità determinanti per migliorare le proprie competenze nella LS. Il test Chi quadro ($\chi^2 = 6,158$, $\alpha = ,05$, $gdl = 2$) rivela una relazione statisticamente significativa tra le due variabili in oggetto, ma visti i dati non è possibile desumerne altrettanta significatività pratica e si proverà di seguito ad ipotizzarne le ragioni, legate tutte a fenomeni singolari.

Tabella 3.11: Tabella di contingenza tra ordine di scuola di appartenenza e risposte a DS7: *È importante sfruttare gli stimoli linguistici (le occasioni di sentire e parlare in lingua straniera) che provengono dall’ambiente extra-scolastico (i miei amici, i posti che frequento, la mia città, le attività che svolgo, l’uso del pc...) per apprendere bene la lingua*
 (-) “non del tutto” + “no”; (=) “non so”; (+) “pienamente d’accordo” e “sì”

		DS7		
		(-)	(=)	(+)
ORDINE SCUOLA	I grado	10,4%	,0%	89,6%
	II grado	5,2%	5,2%	89,6%
TOTALE		5,9%	4,4%	89,6%

Innanzitutto, gli studenti di scuola di I grado che non sono d'accordo con il fatto che sfruttare gli stimoli linguistici provenienti da contesti "reali" possa portare a risultati positivi nell'apprendimento risultano essere ben il 10,4%. In secondo luogo, nessuno studente di questo gruppo esprime insicurezza sulla questione (nessun "non so"). Al contrario, gli studenti di scuola secondaria di II grado che non rispondono affermativamente alla domanda, si dividono tra le risposte negative (5,2%) e l'incertezza (4,4%). Valutando nello specifico la domanda, non particolarmente problematica da un punto di vista della riflessione o della comprensione (come potevano invece essere alcune delle precedenti domande viste, per le quali un minimo di percentuale di risposte "non so" poteva dunque essere atteso), non ci si aspetterebbe indecisione o dubbio nella risposta, così come accaduto nel gruppo di soggetti più giovani. Gli studenti di II grado, invece, se pur con una percentuale bassa, rispondono di non sapere se tali stimoli linguistici siano o meno importanti per lo sviluppo della loro competenza in LS. Questa risposta lascia sicuramente spazio a riflessioni più approfondite che avverranno al completamento dell'analisi dei dati, nel capitolo 7.

La DS8 conferma quanto visto nelle altre domande relative al fattore di attribuzione del proprio successo nell'apprendimento della LS, ossia che la maggior parte dei soggetti (in questo caso si tratta del 89,6%, cfr. Tabella 3.12), indipendentemente dall'ordine di scuola di appartenenza, assegna grande rilevanza alle modalità (metodo, attività, quantità d'uso della LS, organizzazione della classe) con cui avviene l'apprendimento formale della lingua. Le risposte sono altamente omogenee tra i due gruppi ($\chi^2 = ,344$, $\alpha > ,05$, gdl = 2).

Tabella 3.12: Tabella di contingenza tra ordine di scuola di appartenenza e risposte a DS8: *Il metodo (parlare in lingua straniera in classe, farci leggere, farci parlare, farci lavorare da soli o in gruppo, farci usare il laboratorio o no, ecc) che usa l'insegnante è molto importante per apprendere bene la lingua*
 (-) “non del tutto” + “no”; (=) “non so”; (+) “pienamente d'accordo” e “sì”

		DS8		
		(-)	(=)	(+)
ORDINE SCUOLA	I grado	4,5%	6,0%	89,6%
	II grado	5,7%	4,7%	89,7%
TOTALE		5,5%	4,9%	89,6%

Verrà considerata infine la DS9, che, pur essendo stata esclusa durante l'analisi fattoriale dalla scala di misurazione per stabilire il grado di autonomia, come precedente visto per le DS3 e DS4, potrebbe rivelare comunque dei dati interessanti di cui tenere conto nella futura discussione. La domanda è strettamente connessa con le altre incluse nel presente fattore 2 perché riguarda anch'essa le cause che gli studenti attribuiscono ai risultati ottenuti nella LS, ossia quanta rilevanza conferiscano alle cause interne stabili (orientamenti e predisposizione verso l'apprendimento linguistico) o instabili (il loro impegno)¹¹⁹ e, in particolare, esamina il peso che si ritiene abbia la predisposizione ad apprendere bene una LS. Dai risultati percentuali (cfr. Tabella 3.13) è subito intuibile l'anomalia che caratterizza le risposte a questa domanda: la frequenza maggiore (49,9%) è di chi non ritiene che essere portati per l'apprendimento della LS sia particolarmente importante per accrescere la propria competenza linguistica. Soprattutto per quanto riguarda gli studenti della scuola secondaria di I grado, c'è una netta distanza tra chi punta sulla predisposizione e chi no. E' risultata infatti una relazione tra modalità di risposta e ordine di scuola ($\chi^2 = 11,002$, $\alpha < ,005$, gdl = 2).

¹¹⁹ Cfr. paragrafo 1.2.2 per maggiori dettagli sugli stili attributivi legati alla motivazione.

Tabella 3.13: Tabella di contingenza tra ordine di scuola di appartenenza e risposte a DS9: *È importante "essere portati" ad imparare una lingua per apprenderla bene*
 (-) “non del tutto” + “no”; (=) “non so”; (+) “pienamente d'accordo” e “sì”

		DS9		
		(-)	(=)	(+)
ORDINE SCUOLA	I grado	68,7%	7,5%	23,9%
	II grado	46,8%	12,4%	40,8%
TOTALE		49,9%	11,7%	38,4%

Ci sarà modo di discutere i dati sopra esposti nel capitolo 7, per capire se considerare le percezioni dei soggetti rispetto alla predisposizione allo studio delle lingue in modo più o meno positivo rispetto al quadro di sviluppo dell'autonomia.

3.4 Livello di autoefficacia

Il senso di autoefficacia dei soggetti partecipanti è stato investigato sotto una duplice prospettiva: si è voluto capire a quale livello si ritenessero capaci di apprendere la LS (DS10, DS11, DS12 e DS13) e quanto si considerassero in grado di autoregolare il proprio apprendimento, gestendo obiettivi, materiali, tempi, ecc. (DS19, DS20, DS21, DS22 e DS23).

Prima di addentrarsi nello specifico di ogni domanda, anche per questo terzo fattore è stato calcolato il grado di disposizione di ogni soggetto rispetto alla sottoscala adeguata. La Figura 3.4 riporta tale sottoscala con i rispettivi parametri di calcolo e la Tabella 3.14 ne espone i risultati.

Figura 3.4: Descrittori della disposizione del soggetto all'autonomia di apprendimento linguistico e parametri per il calcolo utilizzati per l'interpretazione dei dati sul grado di disposizione dimostrato dagli studenti in relazione al fattore 3 'autoefficacia'

Relativamente al fattore considerato, il grado di disposizione del soggetto è:		
	<u>Negativo</u>	<u>Positivo</u>
<i>Autoefficacia</i>	ha una bassa stima delle proprie capacità di apprendimento e autoregolazione	sta maturando o già rivela un buon senso di fiducia nelle proprie capacità di apprendimento e autoregolazione
	Calcolo del punteggio:	
	Lo studente ha una disposizione <i>negativa</i> se ha risposto con un punto di scala uguale a: -2 ad almeno una domanda -1 a tre o più domande 0 a cinque o più domande ¹²⁰	Altrimenti lo studente è associabile ad un grado <i>positivo</i>

Tabella 3.14: Grado di disposizione all'autonomia dei partecipanti diviso per ordine di scuola rispetto al fattore 3 'autoefficacia'
N=negativo, P=positivo

		GRADO DI DISPOSIZIONE		TOTALE	
		N	P		
ORDINE SCUOLA	I grado	Frequenza	39	28	67
		%	58,2%	41,8%	100,0%
		% sul totale	8,2%	5,9%	14,2%
	II grado	Frequenza	228	178	406
		%	56,2%	43,8%	100,0%
		% sul totale	48,2%	37,6%	85,8%
TOTALE	Frequenza	267	206	473	
	% sul totale	56,4%	43,6%	100,0%	

Osservando le percentuali, anche per questo fattore si hanno delle rilevazioni che si discostano dal grado di autonomia complessivo misurato all'inizio su tutti e quattro i fattori. Sebbene la maggioranza

¹²⁰ Trattandosi di autoefficacia, si prevede, basandosi anche sulla letteratura, che gli studenti non abbiano un senso alto di consapevolezza di ciò che sono in grado di fare, o che comunque tendenzialmente non riconoscano le loro potenzialità; per questo motivo le risposte "non so" (corrispondenti al punto scala Likert uguale 0) potrebbero essere più frequenti in questo fattore rispetto ad altri e se ne alza quindi la soglia nel calcolo del grado di autonomia qui considerato.

ricada in un livello negativo (il 56,4% del totale del campione) lasciando intuire che il senso delle proprie potenzialità sia generalmente piuttosto basso, si tratta pur sempre di una percentuale minore rispetto alla frequenza dei soggetti ‘resistenti’ all’autonomia (che risultavano essere il 70,8%) stimato dalla scala complessiva (cfr. Tabella 3.2). Di seguito si esaminerà singolarmente ogni domanda del fattore sull’autoefficacia per capire quali siano i punti di maggior forza o debolezza che caratterizzano questo aspetto psicologico legato all’apprendimento e all’autonomia.

Relativamente all’apprendimento linguistico, la Tabella 3.15 mostra le risposte a tre delle quattro domande coinvolte, nei cui risultati è possibile rilevare una certa omogeneità di risposte positive, negative e incerte. In generale, la maggior parte degli studenti ha un buon senso di autoefficacia delle proprie capacità di apprendere la LS e di ottenere risultati eccellenti nello studio, sia allo scritto che all’orale, sia nella comunicazione vista nella sua complessità; qualche punto percentuale in più lo si può constatare tra il gruppo della scuola di I grado, ma non si tratta di differenze statisticamente significative, come dimostra anche il test Chi quadro (con $\alpha > ,05$ e gdl = 2 si hanno: DS10 con $\chi^2 = ,303$, DS11 con $\chi^2 = ,676$ e DS12 con $\chi^2 = ,804$).

Tabella 3.15: Tabella di contingenza tra ordine di scuola di appartenenza e risposte a DS10: *Riuscirò ad imparare la lingua straniera bene*; DS11: *Imparerò a scrivere bene in lingua straniera*; DS12: *Imparerò a parlare bene in lingua straniera*; valori percentuali
 (-) “non del tutto” + “no”; (=) “non so”; (+) “pienamente d’accordo” e “sì”

	DS10			DS11			DS12		
	(-)	(=)	(+)	(-)	(=)	(+)	(-)	(=)	(+)
ORD. SC. I grado	14,9	29,9	55,2	17,9	25,4	56,7	17,9	25,4	56,7
ORD. SC. II grado	12,8	32,3	54,9	17,6	30,2	52,2	16,7	30,8	52,5
TOTALE	13,1	31,9	55,0	17,6	29,5	52,9	16,9	30,0	53,1

Ciò che colpisce è invece la percentuale relativamente alta delle risposte “non so” (sempre intorno al 30% complessivo per le tre domande in esame): nelle domande analizzate nei fattori precedenti, le risposte incerte avevano totalizzato una media di circa quattro o cinque punti percentuali rispetto al totale delle risposte; nelle DS10, DS11 e DS12, invece, la frequenza è molto più alta.

Lo stesso accade nella DS13 (cfr. Tabella 3.16) in cui si chiede ai soggetti se ritengono di riuscire a migliorare nella LS anche da soli. Qui però, oltre a registrarsi un’alta percentuale di modalità “non so”, si nota una frequenza particolarmente ampia anche di coloro che non si ritengono capaci di poterlo fare, soprattutto nel gruppo di I grado. Il test Chi quadro rivela che le differenze tra i due ordini sono statisticamente significative ($\chi^2 = 7,687$, $\alpha < ,05$, gdl = 2).

Tabella 3.16: Tabella di contingenza tra ordine di scuola di appartenenza e risposte a DS13: *Riuscirò a migliorare la lingua straniera anche da solo*
 (-) “non del tutto” + “no”; (=) “non so”; (+) “pienamente d’accordo” e “sì”

		DS13		
		(-)	(=)	(+)
ORDINE SCUOLA	I grado	41,8%	35,8%	22,4%
	II grado	32,4%	27,5%	40,1%
TOTALE		33,8%	28,7%	37,6%

Dopo aver considerato la percezione dei soggetti sulle proprie capacità di poter apprendere la LS in modo soddisfacente, si passerà ad esaminare le risposte relative all’efficacia di autoregolare il processo di apprendimento linguistico.

Le DS19, DS20 e DS22 si focalizzano sulla decisione degli obiettivi, sulla gestione del proprio studio e dei materiali da reperire fuori dal contesto scolastico. Complessivamente, la Tabella 3.17 mostra che la

maggioranza degli studenti si ritiene in grado di svolgere queste attività (per ogni domanda viene superato il 50% con risposte “sì” e “pienamente d’accordo”); il resto degli studenti si divide tra chi non si ritiene in grado di poter controllare il proprio apprendimento e chi esprime incertezza, soprattutto relativa alla capacità di trovare un metodo di studio che sia adatto al proprio stile cognitivo. Le frequenze sono piuttosto omogenee tra i due gruppi, tanto che il test Chi quadro conferma l’ipotesi di indipendenza tra le variabili, indicando come non ci siano differenze significative nelle risposte di studenti di I e II grado (con $\alpha > ,05$ e gdl = 2 si hanno: DS19 con $\chi^2 = 2,220$, DS20 con $\chi^2 = 1,186$ e DS22 con $\chi^2 = ,904$).

Tabella 3.17: Tabella di contingenza tra ordine di scuola di appartenenza e risposte a DS19: *Sono in grado di ...decidere che cosa imparare (a dire/fare con la lingua straniera): so cosa mi piacerebbe imparare, so cosa vorrei studiare, so come lo vorrei fare;* DS20: *...trovare il mio metodo di studio per imparare la lingua;* DS22: *...scegliere materiali di studio o approfondimento fuori da scuola*, valori percentuali (-) “non del tutto” + “no”; (=) “non so”; (+) “pienamente d’accordo” e “sì”

	DS19			DS20			DS22		
	(-)	(=)	(+)	(-)	(=)	(+)	(-)	(=)	(+)
ORD SC I grado	22,4	17,9	59,7	17,9	28,4	53,7	28,4	17,9	53,7
II grado	26,5	23,5	50,0	21,0	22,5	56,4	32,7	14,1	53,2
TOTALE	25,9	22,7	51,4	20,6	23,4	56,1	32,1	14,6	53,3

Le DS21 e DS23 hanno fornito dei dati che in parte si discostano, se pur in modo più o meno accentuato, da quelli appena visti.

Nella DS21 (cfr. Tabella 3.18), ad esempio, che investiga la percezione di saper misurare i propri progressi nella LS, una netta maggioranza (il 70,5% complessivo) dei soggetti risponde in modo positivo; gli studenti della scuola secondaria di II grado risultano più convinti della loro capacità di automonitoraggio rispetto ai colleghi più giovani (con una differenza di 9 punti percentuali in più), ma dal test Chi quadro si evince

che la differenza non è statisticamente significativa ($\chi^2 = 5,116$, $\alpha > ,05$, gdl = 2).

Un aspetto degno di nota è il sostanziale abbassamento della frequenza degli incerti, come se gli studenti avessero un senso di autoefficacia delle loro capacità di controllo dei progressi nell'apprendimento che è maggiore rispetto al senso percepito nelle domande precedenti soprattutto in relazione alla gestione degli obiettivi e del metodo di studio.

Tabella 3.18: Tabella di contingenza tra ordine di scuola di appartenenza e risposte a DS21: *Sono in grado di misurare i miei progressi nello studio che faccio da solo della lingua: capisco quando sono migliorato, quando ho imparato parole (strutture, aspetti grammaticali,...) nuove e riesco a usarle*
 (-) “non del tutto” + “no”; (=) “non so”; (+) “pienamente d'accordo” e “sì”

		DS21		
		(-)	(=)	(+)
ORDINE SCUOLA	I grado	28,4%	9,0%	62,7%
	II grado	16,8%	11,4%	71,8%
TOTALE		18,5%	11,0%	70,5%

Infine, la Tabella 3.19, che riporta i dati della DS23, rivela una sostanziale sfiducia degli studenti (55,8%) rispetto alle proprie capacità di saper scegliere l'argomento o l'attività da svolgere in classe e di proporli all'insegnante. Solo una parte molto circoscritta di soggetti (pari al 18,7%) dice di essere in grado di prendere tale decisione e una percentuale piuttosto elevata (25,5%) si dimostra indecisa. L'omogeneità di risposte tra i due gruppi è tale che non è riscontrabile una relazione tra i due ordini di scuola rispetto alla variabile esaminata ($\chi^2 = ,445$, $\alpha < ,05$, gdl = 2).

Tabella 3.19: Tabella di contingenza tra ordine di scuola di appartenenza e risposte a DS23: *Sono in grado di decidere che cosa fare nella prossima lezione (che tema trattare, che attività fare in classe,...) e proporlo all'insegnante*
 (-) “non del tutto” + “no”; (=) “non so”; (+) “pienamente d'accordo” e “sì”

		DS23		
		(-)	(=)	(+)
ORDINE SCUOLA	I grado	52,2%	26,9%	20,9%
	II grado	56,4%	25,2%	18,3%
TOTALE		55,8%	25,5%	18,7%

Nel capitolo 7 si cercherà di interpretare il significato di questa indecisione e di questi ultimi dati non incoraggianti nell'ottica dell'autonomia di apprendimento.

3.5 Volontà di farsi carico del proprio apprendimento

In questo quarto e ultimo fattore, anch'esso di assoluta rilevanza per poter comprendere il livello di autonomia sviluppato dagli studenti, si esaminerà il desiderio dei soggetti di essere responsabili per il proprio apprendimento e di poter prendere decisioni su come e ciò che studiano.

La sottoscala considerata per calcolare la disposizione dei soggetti a voler farsi carico del proprio apprendimento è indicata nella Figura 3.5. Ancora una volta, i risultati (cfr. Tabella 3.20) non rispecchiano assolutamente il grado di autonomia complessivo riportato inizialmente nella Tabella 3.2.

Figura 3.5: Descrittori della disposizione del soggetto all'autonomia di apprendimento linguistico e parametri per il calcolo utilizzati per l'interpretazione dei dati sul grado di disposizione dimostrato dagli studenti in relazione al fattore 4 'volontà'

Relativamente al fattore considerato, il grado di disposizione del soggetto è:	
	<u>Negativo</u>
<i>Volontà</i>	<p>non è disposto a farsi carico del proprio apprendimento</p> <p>è motivato a sviluppare il suo grado di autonomia diventando maggiormente responsabile rispetto all'apprendimento</p> <p>Calcolo del punteggio:</p> <p>Lo studente ha una disposizione <i>negativa</i> se ha risposto con un punto di scala uguale a: -2 ad almeno una domanda -1 ad almeno due domande 0 a tre o più domande</p>
	<p>Altrimenti lo studente è associabile ad un grado <i>positivo</i></p>

Tabella 3.20: Grado di disposizione all'autonomia dei partecipanti diviso per ordine di scuola rispetto al fattore 4 'volontà'
N=negativo, P=positivo

		GRADO DI DISPOSIZIONE		TOTALE	
		N	P		
ORDINE SCUOLA	I grado	Frequenza	22	45	67
		%	32,8%	67,2%	100,0%
		% sul totale	4,7%	9,5%	14,2%
	II grado	Frequenza	125	281	406
		%	30,8%	69,2%	100,0%
		% sul totale	26,4%	59,4%	85,8%
TOTALE		Frequenza	147	326	473
		% sul totale	31,1%	68,9%	100,0%

Qui si vede infatti come la maggioranza dei soggetti si dimostri positivamente disposta verso l'autonomia (il 68,9% del campione) sostenendo di voler essere maggiormente responsabile delle varie fasi che caratterizzano il processo di apprendimento. Si vedrà ora nel dettaglio quali siano le riflessioni che tali dati possono sollevare.

Le domande del questionario che sono state poste ai partecipanti per raccogliere dati sulla loro volontà di diventare autonomi sono speculari a quelle usate per investigare la percezione della loro capacità nel gestire il proprio apprendimento. Se prima, ad esempio, era stato chiesto loro se si ritenessero *in grado* di decidere gli obiettivi del proprio apprendimento di LS (cfr. DS19), ora si chiede se sarebbero *disposti* a prendere quelle decisioni (DS14)¹²¹. Poiché come spiegato nel paragrafo 1.1.1.2 essere autonomi è una scelta del discente, egli deve volerlo. Inoltre, la volontà di farsi carico del proprio apprendimento è strettamente legata alla percezione che si ha del proprio ruolo (e di quello dell'insegnante, di conseguenza) rispetto al percorso di apprendimento, e quindi al senso di *responsabilità*: lo studente che ritiene sia suo compito partecipare attivamente al proprio percorso di apprendimento sarà maggiormente disposto a intervenire nella gestione di obiettivi, materiali, monitoraggio, autovalutazione. Si vedrà ora se i dati raccolti supportano tale affermazione.

La Tabella 3.21 mostra che il 65,3% del totale degli studenti intervistati è disposto a decidere cosa imparare della LS e con la LS. Ancora una volta, tuttavia, i dati rivelano una percentuale relativamente alta di soggetti indecisi (21,4%). E' qui necessaria una considerazione: mentre per tutte le altre domande incluse in questa parte di questionario ed esaminate in precedenza la risposta "non so" poteva presupporre una reale indecisione del soggetto, dovuta presumibilmente al basso livello di metacognizione raggiunto, nelle domande raccolte in questo ultimo fattore si ritiene alquanto inspiegabile un'indecisione da parte dei discenti. I ragazzi, anche i più giovani, sanno molto bene quello che vogliono e quello che sono disposti a fare, sia nella loro vita privata che a scuola. Di

¹²¹ Nel paragrafo 3.6 verranno confrontati i dati relativi alla volontà e alla autoefficacia percepita dagli studenti relativamente ad alcune domande sull'autoregolazione.

conseguenza, la scelta della modalità “non so” a queste domande dovrà portare ad una riflessione diversa rispetto alle domande precedenti.

Tabella 3.21: Tabella di contingenza tra ordine di scuola di appartenenza e risposte a DS14: *Sono disposto/a a decidere che cosa imparare: sono disposto a riflettere su che cosa voglio imparare a dire o a fare con la lingua straniera*
 (-) “non del tutto” + “no”; (=) “non so”; (+) “pienamente d’accordo” e “sì”

		DS14		
		(-)	(=)	(+)
ORDINE SCUOLA	I grado	16,4%	22,4%	61,2%
	II grado	12,8%	21,2%	65,9%
TOTALE		13,3%	21,4%	65,3%

Dal confronto tra i dati appena esposti e quelli della DS3 (cfr. Tabella 3.22) atto a capire se vi sia una relazione tra quanto gli studenti dichiarano di essere disposti a fare e quanto in realtà ritengono sia loro dovere fare, si evince che non esiste nessuna dipendenza statisticamente significativa tra le due variabili ($\chi^2 = 6,009$, $\alpha > ,05$, gdl = 4). Non è dunque possibile sostenere che i soggetti che dichiarano di essere maggiormente disposti a decidere gli obiettivi linguistici da fissare per il loro apprendimento e le modalità in cui realizzarli ritengano altresì che sia loro dovere farlo. Sembra dunque trattarsi di una volontà di essere autonomi piuttosto “vacua”, poiché in realtà pensano che sia principalmente compito dell’insegnante il dover gestire il percorso di apprendimento. Infatti, di coloro che alla DS3 avevano risposto che l’insegnante non era l’unico a dover stabilire cosa fare in classe durante la lezione, attribuendo implicitamente anche a se stessi parte di quella responsabilità, solo il 65,5% dichiara poi alla DS14 di essere disposto ad assumere una parte attiva in tali decisioni (cfr. Tabella 3.21 (A)). Dal confronto inverso, di tutti i soggetti che alla DS14 rispondono di essere disposti a decidere cosa imparare della e con la LS, solo la metà (56,8%)

aveva precedentemente affermato di non attribuire tutta la responsabilità dei contenuti dell'apprendimento sull'insegnante (DS3) (cfr. Tabella 3.21(B)).

Tabella 3.22: Tabella di contingenza tra DS3: *Sei d'accordo con questa affermazione: Non è solo l'insegnante che deve decidere che cosa fare in classe (contenuti) e come farlo (che tipo di attività, i tempi da dedicare, ecc)* e DS14: *Sono disposto/a a decidere che cosa imparare: sono disposto a riflettere su che cosa voglio imparare a dire o a fare con la lingua straniera*; vengono considerati solo i valori dell'intero campione (-) "non del tutto" + "no"; (=) "non so"; (+) "pienamente d'accordo" e "sì"

(A)

Distribuzioni condizionate della DS14 rispetto alla DS3			DS14 <i>volontà</i>			TOTALE
			(-)	(=)	(+)	
DS3 <i>responsabilità</i>	(-)	Frequenza	27	33	122	182
		%	14,8%	18,1%	67,0%	100,0%
	(=)	Frequenza	3	9	11	23
		%	13,0%	39,1%	47,8%	100,0%
	(+))	Frequenza	33	59	175	267
		%	12,4%	22,1%	65,5%	100,0%
TOTALE	Frequenza	63	101	308	472	
	%	13,3%	21,4%	65,3%	100,0%	

(B)

Distribuzioni condizionate della DS3 rispetto alla DS14			DS3 <i>responsabilità</i>			TOTALE
			(-)	(=)	(+)	
DS14 <i>volontà</i>	(-)	Frequenza	27	3	33	63
		%	42,9%	4,8%	52,4%	100,0%
	(=)	Frequenza	33	9	59	101
		%	32,7%	8,9%	58,4%	100,0%
	(+))	Frequenza	122	11	175	308
		%	39,6%	3,6%	56,8%	100,0%
TOTALE	Frequenza	182	23	267	472	
	%	38,6%	4,9%	56,6%	100,0%	

Anche la DS15 presenta alcuni dati interessanti (cfr. Tabella 3.23): le percentuali complessive sono quasi simili a quelle della DS14 nella Tabella 3.21, ma osservando separatamente le frequenze dei due gruppi si nota tra di essi una differenza significativa (confermata anche dal test Chi quadro con $\chi^2 = 6,993$, $\alpha < ,05$, gdl = 2). Gli studenti della scuola

secondaria di I grado si rivelano maggiormente disposti (83,6%) a pianificare il proprio programma di studi rispetto ai loro colleghi più grandi (67,6%). Anche le risposte negative e incerte sono molto inferiori nel numero rispetto a quelle del gruppo di II grado, che sembrano essere invece meno interessati a gestire in modo scrupoloso e metodico il loro apprendimento.

Tabella 3.23: Tabella di contingenza tra ordine di scuola di appartenenza e risposte a DS15: *Sono disposto/a a pianificare il mio programma di studio*
 (-) “non del tutto” + “no”; (=) “non so”; (+) “pienamente d’accordo” e “sì”

		DS15		
		(-)	(=)	(+)
ORDINE SCUOLA	I grado	7,5%	9,0%	83,6%
	II grado	14,9%	17,6%	67,6%
TOTALE		13,8%	16,3%	69,9%

Per quanto riguarda invece le DS16, DS17 e DS18 (cfr. Tabella 3.24), si assiste ad una generale omogeneità nelle risposte date dai due gruppi (con $\alpha > ,05$ e gdl = 2 si hanno: DS16 con $\chi^2 = 1,028$, DS17 con $\chi^2 = 3,134$ e DS18 con $\chi^2 = 3,737$). Gli studenti sembrano essere particolarmente disposti ad impegnarsi per trovare il metodo di studio più appropriato al loro stile cognitivo, a prestare attenzione quando studiano o usano la LS per tenere sotto controllo errori e progressi. Nel complesso, le percentuali delle risposte negative e incerte sono basse, e questo sembrerebbe prospettare una buona predisposizione da parte degli studenti verso l'autonomia.

Tabella 3.24: Tabella di contingenza tra ordine di scuola di appartenenza e risposte a DS16: *Sono disposto/a a ...impegnarmi per trovare il metodo di studio migliore per me per imparare la lingua*; DS17: *...impegnarmi per controllare il mio lavoro per trovare gli errori*; DS18: *...impegnarmi a identificare i miei punti di forza e debolezza nella lingua*; valori percentuali
 (-) “non del tutto” + “no”; (=) “non so”; (+) “pienamente d’accordo” e “sì”

	DS16			DS17			DS18		
	(-)	(=)	(+)	(-)	(=)	(+)	(-)	(=)	(+)
ORD.SC I grado	6,0	6,0	88,1	4,5	9,0	86,6	7,5	11,9	80,6
ORD.SC II grado	7,2	9,4	83,4	11,6	8,9	79,5	6,9	5,7	87,4
TOTALE	7,0	8,9	84,1	10,6	8,9	80,5	7,0	6,6	86,4

Come accaduto per la DS14 e la DS3, anche per la DS17 è possibile fare un confronto diretto con un'altra domanda, la DS2, per vedere se ci sia corrispondenza tra le modalità delle due variabili e quindi verificare se a una maggiore volontà di controllare i propri errori in LS corrisponde una maggior percezione della propria responsabilità nel farlo. Ancora una volta si assiste ad una mancanza di relazione tra volontà e responsabilità: la Tabella 3.25 mostra le distribuzioni condizionate risultate dall'incrocio delle risposte alle due domande.

La mancanza di significatività calcolata tramite test Chi quadro ($\chi^2 = 5,088$, $\alpha > ,05$, gdl = 4) rivela che non esiste una dipendenza statistica tra chi è maggiormente desideroso di impegnarsi nel monitorare il proprio apprendimento e chi ritiene che sia suo dovere farlo. È vero che tra i soggetti che reputano che sia in gran parte propria la responsabilità di prestare attenzione agli errori che fanno in LS (sgravando quindi parte del peso dalle mani dell'insegnante), il 78,7% si dichiara anche disposto a mettere in pratica tale controllo (cfr. Tabella 3.25 (A)), ma è anche vero, per contro, che tra chi afferma di voler monitorare il proprio apprendimento, solo il 31,1% ritiene altresì che sia proprio compito metterlo in pratica (cfr. Tabella 3.25 (B)).

Tabella 3.25: Tabella di contingenza tra DS2: *Sei d'accordo con questa affermazione: L'insegnante non deve segnalarmi sempre gli errori che faccio in lingua durante la lezione perché me ne accorgo anche da solo* e DS17: *Sono disposto/a a impegnarmi per controllare il mio lavoro per trovare gli errori*; vengono considerati solo i valori dell'intero campione
 (-) "non del tutto" + "no"; (=) "non so"; (+) "pienamente d'accordo" e "sì"

(A)

Distribuzioni condizionate della DS17 rispetto alla DS2		DS17 <i>volontà</i>			TOTALE
		(-)	(=)	(+)	
DS2 <i>responsabilità</i>	(-) Frequenza	28	27	252	307
	%	9,1%	8,8%	82,1%	100,0%
	(=) Frequenza	2	3	9	14
	%	14,3%	21,4%	64,3%	100,0%
	(+) Frequenza	20	12	118	150
	%	13,3%	8,0%	78,7%	100,0%
Totale	Frequenza	63	50	42	379
	%	13,3%	10,6%	8,9%	80,5%

(B)

Distribuzioni condizionate della DS2 rispetto alla DS17		DS2 <i>responsabilità</i>			TOTALE
		(-)	(=)	(+)	
DS17 <i>volontà</i>	(-) Frequenza	28	2	20	50
	%	56,0%	4,0%	40,0%	100,0%
	(=) Frequenza	27	3	12	42
	%	64,3%	7,1%	28,6%	100,0%
	(+) Frequenza	252	9	118	379
	% i	66,5%	2,4%	31,1%	100,0%
TOTALE	Frequenza	63	307	14	150
	%	13,3%	65,2%	3,0%	31,8%

Volontà e responsabilità non seguono dunque lo stesso tragitto, come se i soggetti desiderassero in qualche modo diventare più autonomi del loro apprendimento linguistico, ma alla fine preferissero comunque mettere tutto nelle mani dell'insegnante. Dal confronto delle percentuali sembrerebbe che la responsabilità possa essere una variabile predittiva della volontà, ma poiché non ne viene dimostrata un'associazione che abbia significatività statistica, non è possibile validare questa assunzione.

Si è visto come i dati generalmente positivi risultati dall'analisi di questo ultimo fattore relativo alla volontà degli studenti di farsi carico del loro

apprendimento abbiano svelato delle contraddizioni se messi a confronto con altri fattori, come quello della percezione della propria responsabilità. Si evince la necessità di esplorare ulteriormente tali aspetti per favorirne una quanto più possibile corretta interpretazione.

Nei paragrafi successivi verranno conseguentemente proposti due ulteriori confronti tra alcuni risultati relativi al livello di sviluppo di autonomia dei soggetti investigati (paragrafo 3.5) e tra le percezioni degli studenti e dei loro insegnanti rispetto al grado di autonomia raggiunto dai primi (paragrafo 3.6).

3.6 Autoefficacia versus volontà di essere autonomi

Si ritiene rilevante relazionare la percezione degli studenti della facoltà di farsi carico del proprio apprendimento e il loro interesse di farlo. In altre parole, si vuole analizzare il rapporto tra due degli aspetti che caratterizzano il percorso verso l'autonomia: *autoefficacia* e *volontà*.

Come accennato all'inizio del paragrafo precedente, alcune delle domande mirate a raccogliere dati sulla disposizione degli studenti verso l'autonomia sono state poste in modo speculare ad altre domande riguardo la stima della loro autoefficacia: in tal modo, si voleva avere la possibilità di analizzare statisticamente la relazione tra i dati per i diversi aspetti legati al controllo del processo di apprendimento, dalla scelta degli obiettivi di apprendimento alla gestione delle attività e del monitoraggio dei progressi o degli errori fatti. L'ipotesi di partenza era che gli studenti potessero essere in realtà desiderosi di sviluppare la loro autonomia, ma che un basso senso di autoefficacia li portasse a pensare

di non riuscire ad autoregolare il loro apprendimento. Sulla base della letteratura esistente e della personale esperienza maturata a contatto con gli studenti di questa età, ci si attendeva tuttavia che ci fosse una relazione tra il modo in cui i soggetti percepiscono la loro capacità e la loro disposizione verso l'apprendimento linguistico. La Tabella 3.22 espone i risultati del confronto.

Osservando complessivamente le risposte alle domande relative la volontà di essere autonomi e la capacità percepita di autoregolare il proprio apprendimento linguistico, si nota uno stacco tra i valori percentuali positivi della variabile volontà e quelli della variabile autoefficacia. In generale, gli studenti sembrano essere maggiormente disposti a prendere il controllo del proprio apprendimento di quanto non si ritengano poi in grado di farlo nella pratica.

Tabella 3.26: Confronto tra *autoefficacia* e *volontà* di farsi carico del proprio apprendimento; frequenze assolute e dati percentuali
(-) “non del tutto” + “no”; (=) “non so”; (+) “pienamente d'accordo” e “sì”

Domande quest. stud.: <i>autoefficacia</i>	(-)	(=)	(+)	Domande quest. stud.: <i>volontà</i>	(-)	(=)	(+)
DS19 Freq.	122	107	242	DS14 Freq.	63	101	308
%	25,9%	22,7%	51,5%	%	13,3%	21,4%	65,3%
DS22 Freq.	151	69	251	DS15 Freq.	65	77	329
%	32,1%	14,6%	53,3%	%	13,8%	16,3%	69,9%
DS20 Freq.	97	110	264	DS16 Freq.	33	42	396
%	20,6%	23,4%	56,1%	%	7,0%	8,9%	84,1%
DS21 Freq.	87	52	332	DS17 Freq.	50	42	379
%	18,5%	11,0%	70,5%	%	10,6%	8,9%	80,5%

Le differenze più evidenti sono riscontrabili nel confronto tra la DS20 e la DS16 relativa all'identificazione di un metodo di studio adeguato al proprio stile cognitivo: l'84,1% del totale dei soggetti dice di voler impegnarsi per trovare il metodo di studio più idoneo al proprio modo di

apprendere la LS, per contro, il 56,1% complessivo ritiene di non essere in grado di farlo.

Ancora più interessante è calcolare se vi sia dipendenza statistica tra le risposte alle quattro coppie di domande confrontate incrociando i dati. Si ricorderà quanto scritto nel paragrafo 1.2.2 a proposito dei fattori psicologici legati all'autonomia e di come la letteratura adduca che l'autostima influenzi la motivazione, e quindi la volontà, di farsi carico del proprio apprendimento: l'autoefficacia incide sulla motivazione, la quale a sua volta predispone il discente ad essere più autonomo e a volere essere perciò responsabile del suo apprendimento (Horwitz 1987:126; Wenden 1991; Trembley, Gardner 1995 citati in Spratt *et al.* 2002:261; Riley 1996 citato in Cotterall 1999:511). Si ipotizza dunque che tra i soggetti esaminati, chi dichiara un livello superiore di autoefficacia esprimerà anche una volontà maggiore di sviluppare l'autonomia.

Nei quattro incroci di dati che seguono, la relazione statistica tra autoefficacia e volontà verrà calcolata prima eseguendo il test Chi quadro di indipendenza, per capire se vi siano associazioni tra le due variabili. Nel caso di associazione, si vedrà quanto essa sia forte tramite il calcolo di Gamma e del test di rapporto di verosimiglianza¹²² condotto tramite regressione logistica multinomiale la quale indicherà se la variabile considerata indipendente (chiamata anche 'esplicativa', e nel nostro caso, si tratta dell'*autoefficacia*) sia in un rapporto statisticamente significativo con la variabile dipendente (o 'risposta', nel nostro caso la *volontà*).

¹²² Il rapporto di verosimiglianza viene generalmente indicato con la sigla LR (Likelihood Ratio).

Tabella 3.27: Tabella di contingenza tra DS14 (volontà) e DS19 (autoefficacia) rispetto alla scelta degli obiettivi e alle modalità di apprendimento; vengono considerati solo i valori dell'intero campione
 (-) “non del tutto” + “no”; (=) “non so”; (+) “pienamente d'accordo” e “sì”

(A)

Distribuzioni condizionate della DS14 rispetto alla DS19			DS14 <i>volontà</i>			TOTALE
			(-)	(=)	(+)	
DS19 <i>auto- efficacia</i>	(-)	Frequenza	29	32	61	122
		%	23,8%	26,2%	50,0%	100,0%
	(=)	Frequenza	13	38	56	107
		%	12,1%	35,5%	52,3%	100,0%
	(+))	Frequenza	21	31	190	242
		%	8,7%	12,8%	78,5%	100,0%
TOTALE	Frequenza	63	63	101	307	
	%	13,3%	13,4%	21,4%	65,2%	

(B)

Distribuzioni condizionate della DS19 rispetto alla DS14			DS19 <i>autoefficacia</i>			TOTALE
			(-)	(=)	(+)	
DS14 <i>volontà</i>	(-)	Frequenza	29	13	21	63
		%	46,0%	20,6%	33,3%	100,0%
	(=)	Frequenza	32	38	31	101
		%	31,7%	37,6%	30,7%	100,0%
	(+))	Frequenza	61	56	190	307
		%	19,9%	18,2%	61,9%	100,0%
TOTALE	Frequenza	63	122	107	292	
	%	13,3%	25,9%	22,7%	61,7%	

L'incrocio della prima coppia di domande, DS19 e DS14, conferma questa ipotesi: tra gli studenti con una percezione più alta delle proprie capacità di autoregolare obiettivi e modalità del proprio apprendimento, il 78,5% dichiara anche di essere disposto a farlo (cfr. Tabella 3.27 (A)). Viceversa, tra tutti coloro che sono disposti a farlo, solo il 61,9% si considera in grado di poter davvero sostenere tale compito (cfr. Tabella 3.23 (B)). Il test Chi quadro indica una relazione significativa tra le due variabili relative al prendere decisioni su cosa e a come apprendere in LS ($\chi^2 = 47,183$, $\alpha = ,000$, gdl = 4), con un'associazione piuttosto forte (con

$\alpha = ,000$ si hanno $\text{Gamma} = ,420$ e $\text{LR}^{123} = 45,758$). Si dirà dunque che esiste una dipendenza tra autoefficacia e disposizione all'autonomia e ciò è condizione necessaria, se pur non evidente, per un possibile rapporto di causa-effetto e, in base agli studi sopra citati, si intenderà che sia la prima a predire la seconda, proprio come ipotizzato in precedenza.

Per il secondo incrocio, DS22 e DS15, non si evidenzia un trend preciso. Infatti, considerando tutte le risposte, in questo caso il test Chi quadro non mostra nessuna associazione statisticamente significativa tra le due variabili ($\chi^2 = 4,746$, $\alpha > ,05$, $\text{gdl} = 4$). Risulta pertanto improbabile poter affermare che, anche relativamente alla scelta dei materiali e delle risorse, la percezione delle proprie capacità sia predittiva della rispettiva volontà (e non potrà essere supposta nemmeno la relazione inversa, cfr. Tabella 3.28 (B)).

Tabella 3.28: Tabella di contingenza tra DS15 (volontà) e DS22 (autoefficacia) rispetto alla gestione del proprio studio della lingua relativamente ai materiali da utilizzare e le risorse per l'approfondimento; vengono considerati solo i valori dell'intero campione
 (-) "non del tutto" + "no"; (=) "non so"; (+) "pienamente d'accordo" e "sì"

(A)

Distribuzioni condizionate della DS15 rispetto alla DS22			DS15 volontà			TOTALE
			(-)	(=)	(+)	
DS22 <i>auto- efficacia</i>	(-)	Frequenza	27	21	103	151
		%	17,9%	13,9%	68,2%	100,0%
	(=)	Frequenza	8	15	46	69
		%	11,6%	21,7%	66,7%	100,0%
	(+))	Frequenza	30	41	180	251
		%	12,0%	16,3%	71,7%	100,0%
TOTALE	Frequenza	63	65	77	329	
	%	13,3%	13,8%	16,3%	69,9%	

¹²³ Cfr. nota 122.

(B)

Distribuzioni condizionate della DS22 rispetto alla DS15			DS22 <i>autoefficacia</i>			TOTALE
			(-)	(=)	(+)	
DS15 <i>volontà</i>	(-)	Frequenza	27	8	30	65
		%	41,5%	12,3%	46,2%	100,0%
	(=)	Frequenza	21	15	41	77
		%	27,3%	19,5%	53,2%	100,0%
	(+)	Frequenza	103	46	180	329
		%	31,3%	14,0%	54,7%	100,0%
TOTALE	Frequenza	63	151	69	251	
	%	13,3%	32,1%	14,6%	53,3%	

La DS20 e la DS16 sono le variabili del terzo incrocio riportato nella Tabella 3.29, in cui autoefficacia e volontà vengono rapportate alla necessità di individuare il metodo personale di studio adatto all'apprendimento linguistico. Si ricorderà che ad un confronto – non *incrocio* di dati, bensì solo comparazione tra i risultati complessivi – tra queste due domande (cfr. Tabella 3.26), e accostamento con le altre coppie analizzate, era risultato il distacco più importante tra volontà e autoefficacia in termini di valori percentuali nelle due modalità positive delle variabili (chi riteneva di essere capace di trovare il proprio metodo di studio era solo il 56,1% mentre chi desiderava trovarlo era l'84,1%).

Tabella 3.29: Tabella di contingenza tra DS16 (volontà) e DS20 (autoefficacia) rispetto all'individuazione del proprio metodo di studio; vengono considerati solo i valori dell'intero campione

(-) “non del tutto” + “no”; (=) “non so”; (+) “pienamente d'accordo” e “sì”

(A)

Distribuzioni condizionate della DS16 rispetto alla DS20			DS16 <i>volontà</i>			TOTALE
			(-)	(=)	(+)	
DS20 <i>auto- efficacia</i>	(-)	Frequenza	19	11	67	97
		%	19,6%	11,3%	69,1%	100,0%
	(=)	Frequenza	7	13	90	110
		%	6,4%	11,8%	81,8%	100,0%
	(+)	Frequenza	7	18	239	264
		%	2,7%	6,8%	90,5%	100,0%
TOTALE	Frequenza	63	33	42	396	
	%	13,3%	7,0%	8,9%	84,1%	

(B)

Distribuzioni condizionate della DS20 rispetto alla DS16			DS20 <i>autoefficacia</i>			TOTALE
			(-)	(=)	(+)	
DS16 <i>volontà</i>	(-)	Frequenza	19	7	7	33
		%	57,6%	21,2%	21,2%	100,0%
	(=)	Frequenza	11	13	18	42
		%	26,2%	31,0%	42,9%	100,0%
	(+))	Frequenza	67	90	239	396
		%	16,9%	22,7%	60,4%	100,0%
TOTALE	Frequenza	63	97	110	264	
	%	13,3%	20,6%	23,4%	56,1%	

Andando ora ad incrociare i dati (cfr. Tabella 3.29), il test Chi quadro mostra un'associazione significativa nelle distribuzioni condizionate delle modalità delle due domande in oggetto ($\chi^2 = 36,0783$, $\alpha = ,000$, gdl = 4). Dalle percentuali si nota che tra quelli con maggior stima delle proprie capacità (ossia quel 56,1% rispetto al totale del campione, ricordato poco sopra) il 90,5% dimostra anche volontà (cfr. Tabella 3.29 (A)), mentre tra coloro che dichiarano volontà solo il 60,4% si ritiene anche in grado di farlo (cfr. Tabella 3.29 (B)). Anche dall'incrocio tra queste due domande è dunque risultato che l'autoefficacia sarebbe predittiva della volontà (con $\alpha = ,000$ si hanno Gamma = ,472 e LR = 31,176).

L'ultimo incrocio è tra la DS21 e la DS17 relativamente alla percezione della propria capacità e alla volontà di controllare il proprio lavoro in LS per trovare gli errori. Anche in questo caso la distribuzione condizionata della disposizione a monitorare il proprio apprendimento rispetto alla percezione di esserne realmente capaci risulta maggiore (83,4%, cfr. Tabella 3.30 (A)) rispetto al suo opposto (73,1%, cfr. Tabella 3.30 (B)). Il test Chi quadro mostra una relazione di dipendenza statisticamente significativa tra le due variabili ($\chi^2 = 25,753$, $\alpha = ,000$, gdl = 4) e le

successive analisi ne rivelano l'influenza dell'autoefficacia sulla volontà (con $\alpha = ,000$ si hanno Gamma = ,306 e LR = 21,392).

Tabella 3.30: Tabella di contingenza tra DS17 (volontà) e DS21 (autoefficacia) rispetto all'individuazione degli errori che si compiono in LS; vengono considerati solo i valori dell'intero campione
 (-) "non del tutto" + "no"; (=) "non so"; (+) "pienamente d'accordo" e "si"

(A)

Distribuzioni condizionate della DS17 rispetto alla DS21		DS17 volontà			TOTALE	
		(-)	(=)	(+)		
<i>DS21 auto- efficacia</i>	(-)	Frequenza	22	5	60	87
		%	25,3%	5,7%	69,0%	100,0%
	(=)	Frequenza	3	7	42	52
		%	5,8%	13,5%	80,8%	100,0%
	(+))	Frequenza	25	30	277	332
		%	7,5%	9,0%	83,4%	100,0%
TOTALE	Frequenza	63	50	42	379	
	%	13,3%	10,6%	8,9%	80,5%	

(B)

Distribuzioni condizionate della DS21 rispetto alla DS17		DS21 <i>autoefficacia</i>			TOTALE	
		(-)	(=)	(+)		
<i>DS17 volontà</i>	(-)	Frequenza	22	3	25	50
		%	44,0%	6,0%	50,0%	100,0%
	(=)	Frequenza	5	7	30	42
		%	11,9%	16,7%	71,4%	100,0%
	(+))	Frequenza	60	42	277	379
		%	15,8%	11,1%	73,1%	100,0%
TOTALE	Frequenza	63	87	52	332	
	%	13,3%	18,5%	11,0%	70,5%	

Il paragrafo 3.6 ha evidenziato alcune influenze rilevanti tra il senso di autoefficacia del discente e la sua volontà di autoregolazione. Non si può trascurare però il fatto che ci si muove sempre all'interno di costrutti psicologici e quindi altamente personali e soggettivi. Per avere un quadro più oggettivo della situazione, si ritiene quindi utile sondare con equal

attenzione anche le percezioni degli insegnanti sugli stessi aspetti, cosa che avverrà nel paragrafo che segue.

3.7 Grado di autonomia degli studenti: percezione degli studenti versus percezione degli insegnanti

Un ultimo passaggio di questo capitolo sui risultati dell'autonomia dimostrata dai soggetti partecipanti sarà il confronto tra le percezioni degli insegnanti e degli studenti sul livello di autonomia di questi ultimi. Non verranno esaminati tutti i quattro fattori inseriti nella scala (cfr. Figura 2.1) bensì solo quelli relativi alla *capacità* e alla *volontà*.

Riferendosi alla letteratura (cfr. paragrafo 1.1.1.2), si ricorderà che la natura dell'uomo è di essere autonomo e ciò è vero sin da piccoli. Nella scuola, sono gli insegnanti che tendono a limitare la responsabilità dei discenti, considerandoli ancora troppo giovani per poter prendere decisioni adeguate ai loro bisogni formativi (Little 2007). Vero è anche, d'altra parte, che gli studenti molto spesso sono pigri e poco motivati ad assumersi le responsabilità che gli spetterebbero e quindi preferiscono farsi guidare e rimanere passivi (Holec 1981), sebbene non sempre lo ammettano come si evince dai risultati del precedente paragrafo. A partire da queste premesse, si ipotizza dunque che dal confronto oggetto della successiva analisi risulterà che gli insegnanti ritengono gli studenti meno capaci e volenterosi di quanto essi si dichiarino.

Le domande del questionario insegnante che investigano la loro percezione sulla capacità dei loro studenti di autoregolare il proprio apprendimento sono le DD16, DD17, DD18, DD19 e DD20. La Tabella

3.31 riporta le risposte in valori percentuali, mentre per il dettaglio dei valori si rimanda all'Allegato 3.

Tabella 3.31: Tabella di contingenza sulle percezioni degli insegnanti relative alla *capacità* di autoregolazione degli studenti; valori percentuali

Pensando ai suoi studenti, è d'accordo con questa affermazione?

DD16: *Gli studenti sono in grado di pianificare il loro programma di studio*

DD17: *... di trovare il loro metodo di studio per imparare la lingua*

DD18: *... di misurare i loro progressi nello studio che fanno da soli della lingua*

DD19: *... di scegliere materiali di studio fuori da scuola*

DD20: *... di decidere che cosa fare nella prossima lezione*

(-) "non del tutto" + "no"; (=) "non so"; (+) "pienamente d'accordo" e "sì"

	DD16			DD17			DD18		
	(-)	(=)	(+)	(-)	(=)	(+)	(-)	(=)	(+)
ORD. SC. I grado	53,3	13,3	33,3	20,0	,0	80,0	26,7	6,7	66,7
ORD. SC. II grado	64,3	21,4	14,3	32,1	25,0	42,9	25,0	28,6	46,3
TOTALE	60,5	18,6	20,9	27,9	16,3	55,8	26,6	20,9	53,5

	DD19			DD20		
	(-)	(=)	(+)	(-)	(=)	(+)
ORD. SC. I grado	33,3	26,7	40,0	33,3	13,3	53,3
ORD. SC. II grado	42,9	10,7	46,4	39,3	21,4	39,3
TOTALE	39,5	15,9	16,3	32,7	18,6	42,2

Osservando i dati si nota che solo alla DD17 e alla DD18 relative all'identificazione di un metodo di studio appropriato e al monitoraggio dei propri progressi vi è una maggioranza abbastanza netta di insegnanti (rispettivamente 55,8% e 53,5% del campione complessivo) che ritiene i propri studenti in grado di ottenere buoni risultati. Per quanto riguarda le altre tre domande la situazione è diversa. In una di esse, la DD16, i valori negativi superano di molto quelli positivi: il 60,5% contro il 20,9% di insegnanti non crede che gli studenti siano capaci di pianificare il loro studio. Per le DD19 e DD20, le percentuali di valori positivi sono pressoché omogenee a quelle dei valori negativi a significare che alcuni docenti reputano gli studenti in grado di scegliere i materiali di studio

con cui lavorare a casa o proporre che cosa fare durante una lezione in classe, mentre altri non li ritengono capaci di farlo. Anche le percentuali degli incerti sono sempre piuttosto alte: rispondendo “non so”, gli insegnanti dichiarano di non avere una percezione di ciò che i loro studenti possono fare, di quanto sono in grado di controllare il loro apprendimento linguistico, delle competenze di autoregolazione che posseggono. Anche questo dato necessita di una riflessione approfondita e sarà ripreso durante la discussione nel capitolo 7.

Confrontando le percentuali tra i due gruppi di insegnanti, quelli di scuola secondaria di I grado e quelli di II grado, si può constatare che per tutte le domande, esclusa la DD19, i valori positivi dei docenti di I grado sono sempre superiori e anche le risposte incerte sono sempre inferiori rispetto a quelle dei colleghi di II grado. Per la DD17 si nota una differenza di valori molto spiccata, come se gli insegnanti ritenessero gli studenti più giovani più capaci di identificare il loro metodo di studio rispetto a quanto lo siano gli studenti più grandi; il calcolo del test di indipendenza conferma che vi è una relazione statistica a confermare tale differenza ($\chi^2 = 6,680$, $\alpha < ,05$, $gdl = 2$). L'unica domanda che rivela un comportamento diverso è la DD19 che riguarda la scelta dei materiali di studio al di fuori della scuola: lì sono gli insegnanti di II grado ad avere una stima superiore delle capacità dei loro studenti in confronto ai colleghi di I grado. Il fatto che i ragazzi più grandi abbiano concretamente accesso a una varietà di materiali diversi di cui possono disporre in modo più autonomo (internet, biblioteche, librerie, ecc.) potrebbe spiegare la differenza di risposte tra i due gruppi di insegnanti.

Complessivamente, è innegabile il fatto che, a parte i dati di questa ultima domanda, ci si sarebbe attesi il fenomeno inverso, con i docenti della scuola di II grado più convinti delle capacità dei propri studenti vista l'età più matura dei ragazzi, la loro esperienza più ampia nell'apprendimento e nello studio. Sebbene il test Chi quadro non

evidenzi nessuna relazione statisticamente significativa di dipendenza tra i due gruppi per nessuna delle domande sopra esaminate, si ritiene che le percentuali possano comunque aiutare nell'interpretazione della diversità di percezione da parte degli insegnanti della scuola I e II grado.

Passando alla volontà di autoregolare il proprio apprendimento da parte degli studenti, i dati che dimostrano il pensiero degli insegnanti sono riportati nella Tabella 3.32.

Tabella 3.32: Tabella di contingenza sulle percezioni degli insegnanti relative alla *volontà* di autoregolazione degli studenti; valori percentuali
Pensando ai suoi studenti, è d'accordo con questa affermazione?
 DD11: *Gli studenti sono disposti a fissare gli obiettivi di studio della lingua straniera*
 DD12: *... a pianificare il loro programma di studio*
 DD13: *... a trovare il loro metodo di studio per imparare la lingua*
 DD14: *... a controllare il loro lavoro per trovare gli errori*
 DD15: *... a identificare i loro punti di forza e debolezza nella lingua*
 (-) "non del tutto" + "no"; (=) "non so"; (+) "pienamente d'accordo" e "sì"

	DD11			DD12			DD13		
	(-)	(=)	(+)	(-)	(=)	(+)	(-)	(=)	(+)
ORD.SC. I grado	13,3	20,0	66,7	33,3	6,7	60,0	20,0	13,3	66,7
ORD.SC. II grado	35,7	14,3	50,0	35,7	28,6	35,7	25,0	25,0	50,0
TOTALE	27,9	16,3	55,8	34,9	20,9	44,2	23,3	20,9	55,8

	DD14			DD15		
	(-)	(=)	(+)	(-)	(=)	(+)
ORD.SC. I grado	20,0	6,7	73,3	20,0	6,7	73,3
ORD.SC. II grado	7,1	7,1	85,7	10,7	14,3	75,0
TOTALE	11,6	7,0	81,4	14,0	11,6	74,4

In questo caso, osservando la totalità del campione, la maggioranza degli insegnanti dà sempre risposte positive, dimostrando di ritenere i propri studenti disposti a controllare il proprio apprendimento. Per le DD11, DD12 e DD13, le percentuali di risposte indecise sono relativamente alte, come successo per le domande sulla capacità (cfr. Tabella 3.31).

Dal confronto tra i due gruppi di insegnanti, si vede che le percentuali di risposte positive alle DD11, DD12 e DD13 sono maggiori per gli insegnanti della scuola di I grado rispetto a quelle dei colleghi di II grado. Nelle DD14 e DD15, invece, sono gli insegnanti di II grado a dare più risposte positive rispetto all'altra gruppo. Nonostante anche in questo caso il test Chi quadro non riveli nessuna dipendenza statisticamente significativa tra i due gruppi rispetto alle variabili considerate, la lettura dei valori percentuali può aiutare a comprendere le percezioni degli insegnanti sui loro studenti. Sembra che gli insegnanti di scuola secondaria di I grado ritengano i loro studenti particolarmente motivati nella pianificazione del loro studio. Gli insegnanti di II grado invece riconoscono principalmente nei loro studenti l'interesse all'identificazione dei loro errori, dei punti di forza e debolezza con la lingua straniera, volontà che è comunque percepita anche da molti insegnanti del gruppo di I grado.

Così come fatto con i dati degli studenti tra autoefficacia e volontà di essere più autonomi, per verificare una possibile dipendenza tra le percezioni degli insegnanti rispetto alla capacità e volontà di autoregolazione dei loro studenti, si è deciso di incrociare le risposte ad alcune domande, in particolare le DD16, DD17 e DD18 con le rispettive DD12, DD13 e DD14. A differenza di quanto fatto nel paragrafo 3.5, però, non si è partiti dall'idea che una variabile (in quel caso, l'*autoefficacia*) potesse influenzare l'altra (la *volontà*) poiché ovviamente non era possibile ipotizzare nessuna relazione di causa-effetto tra le risposte qui considerate poiché non autoreferenziali. Tuttavia, capire se si potesse stabilire una dipendenza statistica significativa tra di esse sarebbe stato utile per procedere nell'interpretazione dei dati.

Dall'incrocio tra DD16 e DD12 (cfr. Tabella 3.33) risulta che la percentuale più elevata (pari al 32,6%) tra tutte le soluzioni della tabella è quella di quegli insegnanti che né credono che i loro studenti vogliano programmare il proprio studio né che ne sarebbero capaci. Molto più bassa è invece la percentuale di quelli che hanno risposto positivamente ad entrambe le domande considerate (solo il 14,0%). Il test Chi quadro rivela una dipendenza statisticamente significativa tra le due variabili incrociate ($\chi^2 = 10,771$, $\alpha < ,05$, gdl = 4), con un'associazione piuttosto forte (Gamma = ,624 con $\alpha = ,000$).

Tabella 3.33: Tabella di contingenza sulle percezioni degli insegnanti relative alla *capacità* e *volontà* degli studenti di pianificare il loro programma di studio
 (-) "non del tutto" + "no"; (=) "non so"; (+) "pienamente d'accordo" e "sì"

			DD16 <i>capacità</i>			TOTALE
			(-)	(=)	(+)	
DD12 <i>volontà</i>	(-)	Frequenza	14	1	0	15
		% sul tot.	32,6%	2,3%	,0%	34,9%
	(=)	Frequenza	4	2	3	9
		% sul tot.	9,3%	4,7%	7,0%	20,9%
	(+))	Frequenza	8	5	6	19
		% sul tot.	18,6%	11,6%	14,0%	44,2%
TOTALE		Frequenza	26	8	9	43
		% sul tot.	60,5%	18,6%	20,9%	100,0%

L'incrocio tra la DD17 e la DD13 relativo alle percezioni degli insegnanti sulla capacità e la volontà degli studenti di trovare il metodo di studio a loro più adatto per affrontare lo studio della lingua straniera rivela il fenomeno opposto. Qui (cfr. Tabella 3.34), la frequenza più elevata, ossia il 44,2%, si trova in corrispondenza degli insegnanti che credono sia nella volontà che nella capacità dei loro discenti rispetto alla questione in esame. Anche in questo incrocio il test Chi quadro fa risultare una dipendenza significativa tra le due variabili ($\chi^2 = 25,548$, $\alpha =$

,000, gdl = 4) e il grado di associazione emerso è molto alto (Gamma = ,769 con $\alpha = ,000$).

Tabella 3.34: Tabella di contingenza sulle percezioni degli insegnanti relative alla *capacità* e *volontà* degli studenti di trovare il loro metodo di studio per imparare la lingua
 (-) “non del tutto” + “no”; (=) “non so”; (+) “pienamente d’accordo” e “sì”

			DD17 <i>capacità</i>			TOTALE
			(-)	(=)	(+)	
DD13 <i>volontà</i>	(-)	Frequenza	8	1	1	10
		% sul tot.	18,6%	2,3%	2,3%	23,3%
	(=)	Frequenza	1	4	4	9
		% sul tot.	2,3%	9,3%	9,3%	20,9%
	(+))	Frequenza	3	2	19	24
		% sul tot.	7,0%	4,7%	44,2%	55,8%
TOTALE		Frequenza	12	7	24	43
		% sul tot.	27,9%	16,3%	55,8%	100,0%

Infine, l’ultimo incrocio, quello tra la DS18 e la DS14, nonostante riporti anch’esso una percentuale relativamente sostanziosa di insegnanti che ritengono i loro studenti sia capaci che disposti a misurare i progressi che fanno nello studio della lingua (46,5%), in realtà non rivela una dipendenza statisticamente significativa tra le risposte date alle due variabili. Infatti, in corrispondenza della riga della DD14 che indica le risposte positive (+), si nota che anche le percentuali corrispondenti al valore negativo (-) e di insicurezza (=) delle colonne della variabile DD18 sono comunque piuttosto alte (rispettivamente il 16,3% e il 18,6%). Non è quindi identificabile un trend di comportamento preciso, come lo poteva essere per i due incroci precedenti.

Tabella 3.35: Tabella di contingenza sulle percezioni degli insegnanti relative alla *capacità* e *volontà* degli studenti di misurare i loro progressi nello studio che fanno da soli della lingua
 (-) “non del tutto” + “no”; (=) “non so”; (+) “pienamente d’accordo” e “sì”

			DD18 <i>capacità</i>			TOTALE
			(-)	(=)	(+)	
DD14 <i>volontà</i>	(-)	Frequenza	3	1	1	5
		% sul tot.	7,0%	2,3%	2,3%	11,6%
	(=)	Frequenza	1	0	2	3
		% sul tot.	2,3%	,0%	4,7%	7,0%
	(+))	Frequenza	7	8	20	35
		% sul tot.	16,3%	18,6%	46,5%	81,4%
TOTALE		Frequenza	11	9	23	43
		% sul tot.	25,6%	20,9%	53,5%	100,0%

Ora sarà interessante confrontare le percezioni degli insegnanti con quelli degli stessi studenti.

Si era visto nel paragrafo 3.4 (cfr. Tabella 3.17, Tabella 3.18 e Tabella 3.19) e nel paragrafo 3.5 (cfr. Tabella 3.21, Tabella 3.23 e Tabella 3.24) come vi fosse omogeneità tra gli studenti di scuola secondaria di I e II grado sul senso di autoefficacia e di volontà rispetto all'autoregolazione del proprio apprendimento. La stessa omogeneità relativamente a questi aspetti è stata riscontrata nel presente paragrafo tra i due gruppi di insegnanti (cfr. Tabella 3.31 e Tabella 3.32). Partendo da questa comunaltà, si potranno accostare i dati riassuntivi delle due classi di soggetti, ossia studenti e insegnanti, senza considerare di quale gruppo facciano parte, se di I o II grado, semplificando così i dati da esaminare. La Tabella 3.36 propone i confronti tra i dati degli insegnanti e degli studenti, accostando le loro percezioni sulle capacità e disposizione dei discenti per ogni aspetto dell'autoregolazione indagato specularmente tra le due classi di soggetti.

Tabella 3.36: Tabella di confronto tra percezione degli insegnanti e degli studenti su:

- (A) *volontà* da parte degli studenti di *stabilire gli obiettivi di apprendimento linguistico*; valori percentuali; domande di riferimento nei due questionari: DD11/DS14;
 (-) “non del tutto” + “no”; (=) “non so”; (+) “pienamente d’accordo” e “sì”

	<i>volontà</i>		
	(-)	(=)	(+)
INSEGNANTI	27,9	16,3	55,8
STUDENTI	13,3	21,4	65,3

- (B) *capacità e volontà* da parte degli studenti di *trovare il metodo personale di studio appropriato all’apprendimento della LS*; valori percentuali; domande di riferimento nei due questionari: capacità: DD17/DS20; volontà: DD13/ DS16;
 (-) “non del tutto” + “no”; (=) “non so”; (+) “pienamente d’accordo” e “sì”

	<i>capacità</i>			<i>volontà</i>		
	(-)	(=)	(+)	(-)	(=)	(+)
INSEGNANTI	27,9	16,3	55,8	23,3	20,9	55,8
STUDENTI	20,6	23,4	56,1	7,0	8,9	84,1

- (C) *capacità e volontà* da parte degli studenti di *controllare il proprio lavoro per trovare gli errori che fanno in LS*; valori percentuali; domande di riferimento nei due questionari: capacità: DD18/DS21; volontà: DD14/ DS17;
 (-) “non del tutto” + “no”; (=) “non so”; (+) “pienamente d’accordo” e “sì”

	<i>capacità</i>			<i>volontà</i>		
	(-)	(=)	(+)	(-)	(=)	(+)
INSEGNANTI	25,6	20,9	53,5	11,6	7,0	81,4
STUDENTI	18,5	11,0	70,5	10,6	8,9	80,5

- (D) *volontà* da parte degli studenti di *identificare punti di forza e debolezza*; valori percentuali; domande di riferimento nei due questionari: DD15/DS18;
 (-) “non del tutto” + “no”; (=) “non so”; (+) “pienamente d’accordo” e “sì”

	<i>volontà</i>		
	(-)	(=)	(+)
INSEGNANTI	14,0	11,6	74,4
STUDENTI	7,0	6,6	86,4

- (E) *capacità* da parte degli studenti di *scegliere il materiale per lo studio della LS*; valori percentuali; domande di riferimento nei due questionari: DD19/DS22;
 (-) “non del tutto” + “no”; (=) “non so”; (+) “pienamente d’accordo” e “sì”

	<i>capacità</i>		
	(-)	(=)	(+)
INSEGNANTI	39,5	16,3	44,2
STUDENTI	32,1	14,6	53,3

- (F) *capacità* da parte degli studenti di *proporre cosa fare durante la prossima lezione in classe*; valori percentuali; domande di riferimento nei due questionari: DD20/DS23; (-) “non del tutto” + “no”; (=) “non so”; (+) “pienamente d’accordo” e “sì”

	<i>capacità</i>		
	(-)	(=)	(+)
INSEGNANTI	37,2	18,6	44,2
STUDENTI	55,8	25,5	18,7

Dai vari confronti esposti nella Tabella 3.36 risultano abbastanza evidenti le differenze tra le percezioni degli insegnanti e quelle dei loro studenti. In generale, si nota che gli studenti dichiarano di avere un senso di volontà di autoregolare il proprio apprendimento che è maggiore di quella che i loro stessi insegnanti gli associano. In particolare, il confronto in (B) mostra una distanza rilevante tra la percentuale di studenti che dicono di essere disposti ad impegnarsi per trovare il metodo personale di studio appropriato all'apprendimento della LS (pari all'84,1%) e quella degli insegnanti che riconoscono la loro motivazione nel farlo (pari al 55,8%). Ad esclusione del confronto in (C) dove si assiste a valori quasi uguali tra le risposte positive di insegnanti e studenti, anche in (A) e (D) si osserva lo stesso trend visto sopra per (B), sebbene con un distacco minore, attorno cioè ai dieci punti percentuali nelle risposte positive: sia per quanto riguarda il decidere che cosa studiare nella e con la LS che riguardo all'identificazione dei propri punti di forza e debolezza nel processo di acquisizione linguistico, gli studenti dichiarano una volontà di controllo superiore a quella loro attribuita dagli insegnanti.

Esaminando invece i confronti sulla variabile *capacità*, il quadro è più vario: le differenze più grandi tra le percentuali delle due classi di soggetti sono riscontrabili nei confronti (C) e (F): nel primo, i dati dicono che il senso di autoefficacia rispetto al saper monitorare il lavoro che si fa

nella LS per identificare quali errori vengono commessi è più diffuso tra gli studenti (70,5%) rispetto a quanto lo sia tra gli insegnanti la percezione che i ragazzi siano in grado di farlo (solo il 53,5%); d'altra parte, nel secondo confronto i valori vengono capovolti e sono gli insegnanti che maggiormente credono nella capacità dei loro studenti di proporre cosa fare durante una eventuale lezione in classe (42,2%) mentre gli studenti non hanno una percezione alta delle loro potenzialità rispetto a questo punto (solo il 18,7% si ritiene in grado di farlo). Per quanto riguarda gli altri confronti, le percezioni di insegnanti e studenti si equivalgono (cfr. (B) e (D)), mentre relativamente alla capacità di scegliere i materiali per lo studio della lingua al di fuori dell'ambiente scolastico, gli studenti si ritengono maggiormente in grado di farlo di quanto i loro insegnanti non li reputino capaci (cfr. (E)).

Infine, è interessante sottolineare che nei primi cinque dei sei confronti proposti dalla Tabella 3.36, i valori corrispondenti alle risposte negative, sia per la volontà che per la capacità, sono sempre più alti tra gli insegnanti che non tra gli studenti. Si ritiene che sia importante considerare questo dato con molta attenzione nella discussione del capitolo 7, perché potrebbe suscitare riflessioni rilevanti sull'influenza che una tale percezione delle potenzialità dei propri allievi (percezione spesso piuttosto bassa, purtroppo, come appena visto) potrebbe avere sullo sviluppo del grado di autonomia degli studenti stessi.

Capitolo 4:

Il legame tra autonomia e apprendimento delle LS in contesti extrascolastici

Il presente capitolo esporrà l'analisi relativa alla domanda di ricerca n. 2: *C'è relazione tra l'autonomia manifestata e l'uso della LS fuori dalla classe?* Partendo dal presupposto che lo studente autonomo riconosce l'importanza di sfruttare tutte le opportunità d'uso della lingua straniera che gli si pongono anche al di fuori dell'ambiente scolastico al fine di riuscire ad aumentare le sue competenze linguistiche, si suppone che ad un livello più alto di sviluppo di autonomia corrisponda un uso maggiore della LS fuori dalla classe, considerando le diverse situazioni e modalità in cui esso può avvenire (per strada, su internet, durante il gioco o lo studio, ecc.).

Si vedrà dunque se è possibile stabilire una dipendenza statisticamente significativa tra il grado di autonomia complessivo associato ad ogni soggetto e l'uso che questi fa della LS nella sua vita extrascolastica (DS27), e, nel caso, si proverà a vedere se esiste una relazione di causa-effetto tra le due variabili, prevedendo che l'autonomia sia predittiva di un uso più esteso della LS. Poiché, tuttavia, la stima del grado di

autonomia complessivo così come calcolato nel paragrafo 3.1 ha rivelato una percentuale di studenti predisposti all'autonomia piuttosto bassa, i dati di questa prima analisi tra grado complessivo di autonomia e uso della LS potrebbero non risultare così rilevanti per l'interpretazione del fenomeno.

Potrà perciò essere interessante ripetere il confronto considerando la disposizione all'autonomia dei soggetti rispetto al solo fattore 2 relativo alle attribuzioni (cfr. paragrafo 3.3), nel quale erano incluse domande attinenti al tema qui investigato (tra le quali, ad esempio, la DS7: *È importante sfruttare gli stimoli linguistici [...] che provengono dall'ambiente extra-scolastico [...] per apprendere bene la lingua?*). Si ipotizza che gli studenti che attribuiscono un valore importante al proprio impegno e quindi anche alla necessità di dedicare tempo ed energie all'uso della LS fuori dalla scuola, faranno in modo di creare più frequentemente circostanze concrete per esercitarsi con la lingua.

Poiché si vuole investigare anche la percezione che hanno gli insegnanti della frequenza con cui i loro studenti usano la lingua fuori dalle loro lezioni, si presenteranno i dati della domanda del questionario insegnanti DD22. A partire da quanto scritto nel paragrafo 1.4.1, ossia che vi sono alcuni studi che suggeriscono che gli studenti utilizzano la lingua straniera molto più abitualmente di quanto i docenti non pensino (Benson 2006:26), si presuppone che la DD22 riporterà frequenze d'uso della lingua da parte degli studenti inferiori a quelle che i docenti esprimeranno nella corrispettiva DS27.

Secondariamente, l'analisi si concentrerà sul tipo di attività extrascolastiche che vengono svolte più frequentemente dagli studenti, cercando di evidenziarne eventuali relazioni con il grado di scuola di appartenenza dei soggetti. Si ipotizza che tra tutte le attività esaminate

svolte in LS (guardare la TV/DVD, ascoltare canzoni, leggere libri/riviste, scrivere lettere/e-mail, conversare, studiare, usare il computer per ricerca/studio, usare il computer per svago) l'ascolto di musica sarà quella più frequente e trasversale rispetto all'età dei partecipanti. Sulle altre attività si potrebbe presumere che gli studenti di II grado utilizzino il computer più frequentemente e quindi abbiano più opportunità per studiare o giocare utilizzando materiali o software in lingue straniere diverse. I ragazzi più giovani della scuola di I grado, invece, potrebbero risultare maggiormente limitati nell'uso delle tecnologie (non tanto per incapacità d'uso di computer o applicazioni varie, ovviamente, quanto per disponibilità dei mezzi¹²⁴) e quindi più soliti ad usare la LS nello studio o nella lettura.

Anche relativamente al tipo di attività che vengono svolte dai discenti in lingua straniera, si confronteranno i dati pervenuti dalle risposte degli studenti con altri dati desunti dal questionario insegnanti, per vedere ancora se ci sia o meno una corrispondenza tra le percezioni dei discenti e quelle dei loro insegnanti. Si analizzerà dunque la DD23 e la DD24, che interrogano gli insegnanti sulle situazioni e modalità in cui, a loro avviso, i ragazzi utilizzano la lingua al di fuori del contesto scolastico, cercando di capire da dove derivino le loro convinzioni. Basandosi sempre su quanto ricordato poco sopra, si ipotizza che gli insegnanti possano dimostrare una conoscenza limitata delle opportunità d'uso della LS di cui i discenti hanno esperienza al di fuori della scuola.

L'ultimo passaggio del capitolo riguarderà la percezione degli studenti sulla lingua straniera appresa e utilizzata fuori dall'aula rispetto a quella generalmente studiata in classe e si cercherà di descriverne le opinioni.

¹²⁴ Si presuppone che a studenti di scuola secondaria di I grado (circa 11-14 anni) non sia permesso di stare troppe ore davanti al computer per studio e/o svago.

4.1 *L'uso della lingua straniera fuori dalla classe*

Per valutare l'uso della lingua straniera che gli studenti fanno nella loro vita extrascolastica verranno innanzitutto considerate le risposte alla DS27 sulla frequenza con la quale i soggetti dicono di avere contatti con altre lingue diverse da quella materna. La Tabella 4.1 propone i risultati, mostrando i valori separati in due modalità opposte, negativa (-) e positiva (+). La DS27 prevedeva infatti la possibilità di indicare la frequenza scegliendo da una scala Likert di 5 modalità, da 1 = mai fino a 5 = sempre. Per riassumere i dati e poterli analizzare in modo più sintetico e rilevante, è stato scelto di considerare insieme i valori 1 e 2 come polarità negativa, quindi scarsa o mancante frequenza d'uso, e i valori 3, 4 e 5 come polarità positiva, ossia come fenomeno abbastanza o molto frequente¹²⁵.

Tabella 4.1: Tabella di contingenza tra ordine di scuola di appartenenza e risposte a DS27: *Mi capita di usare la lingua straniera fuori dalla scuola.*; (-)=mancante o scarsa frequenza d'uso, (+)=frequenza d'uso abbastanza o molto abituale

		DS27		TOTALE	
		(-)	(+)		
ORD. SC.	I grado	Frequenza	38	29	67
		%	56,7%	43,3%	100,0%
		% sul tot.	8,2%	6,1%	14,2%
	II grado	Frequenza	224	181	405
		%	55,3%	44,7%	100,0%
		% sul tot.	47,5%	38,3%	85,8
TOTALE		Frequenza	262	210	472 ¹²⁶
		% sul tot.	55,5%	44,5%	100,0%

¹²⁵ Per il dettaglio dei risultati si veda l'Allegato 4.

¹²⁶ Un soggetto della scuola secondaria di II grado non ha completato la domanda, quindi risulta un totale di n. 472 soggetti anziché n. 473. Lo stesso fenomeno si ripete conseguentemente per tutte le altre tabelle del presente paragrafo poiché incentrate sui dati della DS27.

Guardando il totale del campione, le frequenze più alte sono in corrispondenza della modalità (-), rispettivamente 55,5% del totale. Dai dati, sembrerebbe dunque che meno della metà del campione investigato abbia occasione di utilizzare la LS al di fuori della scuola con una certa regolarità. Andando poi ad esaminare i valori singoli dei due gruppi di studenti, non si evidenzia nessuna differenza rilevante nelle risposte. Anche il test Chi quadro, infatti, conferma che non vi è alcuna relazione statisticamente significativa tra ordine di scuola e frequenza d'uso.

Si proverà ora a vedere se esiste una relazione tra una maggior frequenza d'uso della LS fuori dalla scuola e il grado di autonomia complessivo stimato all'inizio del capitolo precedente (cfr. Tabella 3.2). La Tabella 4.2 riporta i risultati dell'incrocio. Il test Chi quadro svela che vi è una dipendenza statisticamente significativa tra le due variabili ($\chi^2 = 6,655$ $\alpha < ,05$, gdl = 2) .

Osservando le percentuali, tuttavia, non è così semplice interpretare il fenomeno e concludere che a maggior grado di responsabilità corrisponde un uso più frequente della LS: dalla Tabella 4.2 (A), ad esempio, si vede che tra gli studenti con un livello di autonomia più sviluppato (raccolti nelle modalità S=scarsamente autonomo e P=parzialmente autonomo) una metà è solita utilizzare con una certa frequenza la lingua in contesto extrascolastico (rispettivamente il 54% e il 50%) mentre un'altra metà non ne fa uso mai o quasi mai. Considerando la distribuzione inversa illustrata in (B), poi, si nota che di quel 45,5% che dichiara di utilizzare la LS in modo più assiduo (quindi sotto la modalità (+)), solo una minoranza (32,4% più 2,9%) risulta avere un grado positivo di autonomia (scarso o parziale, ma comunque non resistente).

Tabella 4.2: Tabella di contingenza tra le *frequenze d'uso* della LS fuori dalla classe (DS27) e il *grado di autonomia* calcolato (cfr. scala di misurazione approntata nella Figura 2.1) modalità nella variabile DS27: (-)=mancante o scarsa frequenza d'uso, (+)=frequenza d'uso abbastanza o molto abituale; modalità nella variabile grado di autonomia: R=resistente, S=scarsamente autonomo, P=parzialmente autonomo

(A)

Distribuzioni condizionate di DS27 rispetto al grado di autonomia		DS27		TOTALE	
		(-)	(+)		
GRADO DI AUTONOMIA	R	Frequenza	198	136	334
		%	59,3%	40,7%	100,0%
		% sul totale	41,9%	28,8%	70,8%
	S	Frequenza	58	68	126
		%	46,0%	54,0%	100,0%
		% sul totale	12,3%	14,4%	26,7%
P	Frequenza	6	6	12	
	%	50,0%	50,0%	100,0%	
	% sul totale	1,3%	1,3%	2,5%	
TOTALE	Frequenza	262	210	472 ¹²⁷	
	%	55,5%	44,5%	100,0%	

(B)

Distribuzioni condizionate del grado di autonomia rispetto alla DS27		GRADO DI AUTONOMIA			TOTALE	
		R	S	P		
DS27- frequenza d'uso LS	(-)	Frequenza	198	58	6	262
		%	75,6%	22,1%	2,3%	100,0%
		% sul totale	41,9%	12,3%	1,3%	55,5%
	(+)	Frequenza	136	68	6	210
		%	64,8%	32,4%	2,9%	100,0%
		% sul totale	28,8%	14,4%	1,3%	44,5%
TOTALE	Frequenza	334	126	12	472 ¹²⁸	
	%	70,8%	26,7%	2,5%	100,0%	

Al contrario, è possibile affermare però che ad un basso livello di sviluppo di autonomia corrisponde sempre un uso della LS fuori dalla scuola molto limitato. Ciò viene dedotto dalle percentuali in

¹²⁷ Ibid.

¹²⁸ Ibid.

corrispondenza degli incroci tra le modalità negative delle due variabili, le più alte fra tutti i dati compresi in entrambi i riquadri: così, in (A) risulta che il 59,3% dei soggetti resistenti all'autonomia non usa mai o quasi mai la lingua straniera nelle attività extrascolastiche, e in (B) che, tra coloro che dichiarano una scarsa frequenza d'uso della LS, per ben il 75,6% non sono studenti autonomi.

Come previsto all'inizio di questo capitolo, poiché la stima del grado di autonomia complessivo rilevato tra i soggetti è alquanto limitata (si ricorda che il 70,8% del campione è risultato essere resistente all'autonomia) si ritiene utile riproporre l'analisi considerando ora solo una parte della scala di misurazione, ossia quella maggiormente connessa all'uso della lingua straniera fuori dalla scuola: si tratta del fattore 2, quello relativo alle attribuzioni, che riassume le convinzioni dei soggetti sul valore del loro impegno nello studio della lingua e sull'importanza di sfruttare gli stimoli linguistici che l'ambiente offre per accrescere le proprie competenze in LS. La tabella 4.3 riporta i dati dell'analisi.

Tabella 4.3: Tabella di contingenza tra le *frequenze d'uso* della LS fuori dalla classe (DS27) e il *grado di disposizione all'autonomia* calcolato a partire dal fattore 2 'attribuzioni' compreso nella scala di misurazione (cfr. Figura 3.3);
 modalità nella variabile DS27: (-)=mancante o scarsa frequenza d'uso,
 (+)=frequenza d'uso abbastanza o molto abituale;
 modalità nella variabile grado di disposizione: N=negativo, P=positivo

(A)

Distribuzioni condizionate di DS27 rispetto al grado di disposizione			DS27		TOTALE
			(-)	(+)	
GRADO DI DISPOSIZIONE	N	Frequenza	21	12	33
		%	63,6%	36,4%	100,0%
		% sul totale	4,4%	2,5%	7,0%
	P	Frequenza	241	198	439
		%	54,9%	45,1%	100,0%
		% sul totale	51,1%	41,9%	93,0%
TOTALE	Frequenza	262	210	472	
	%	55,5%	44,5%	100,0%	

(B)

Distribuzioni condizionate del grado di disposizione rispetto a DS27			GRADO DI DISPOSIZIONE		TOTALE
			N	P	
DS27	(-)	Frequenza	21	241	262
		%	8,0%	92,0%	100,0%
		% sul totale	4,4%	51,1%	55,5%
	(+) <hr/>	Frequenza	12	198	210
		%	5,7%	94,3%	100,0%
		% sul totale	2,5%	41,9%	44,5%
TOTALE	Frequenza	33	439	472	
	%	7,0%	93,0%	100,0%	

Da quanto si può osservare sia nella Tabella 4.3 (A) che (B), nemmeno il fatto di limitarsi a considerare la disposizione all'autonomia calcolata in base al solo fattore 2 sulle attribuzioni aiuta nella conferma dell'ipotesi iniziale, ossia che a maggiore sviluppo di autonomia corrisponda anche un uso più frequente della LS fuori nel tempo extrascolastico del discente. La percentuale di campione che risulta positivamente disposto all'autonomia che questa seconda analisi permette di misurare è più vasto rispetto a quanto visto nella Tabella 4.2, poiché si tratta qui del 93% del totale dei soggetti. La fascia su cui si ripropone l'incrocio con la frequenza d'uso della LS fuori dall'aula è quindi molto più vasta rispetto al caso precedente. Nonostante ciò, la situazione non cambia e in (A) si vede infatti che, di quel 93%, addirittura più della metà utilizza di rado o mai la lingua al di fuori della classe (54,9%). Vedendo i valori condizionati del grado di disposizione rispetto alla frequenza d'uso della lingua, esposti in (B), è vero che, tra coloro che dichiarano di usare con una certa regolarità la lingua straniera in contesti extrascolastici, la quasi totalità (il 94,3%) ha delle attribuzioni rispetto all'apprendimento che richiamano positivamente lo sviluppo dell'autonomia, ma è altrettanto vero che anche chi non usa la lingua mai o quasi mai risulta comunque avere la stessa disposizione positiva all'autonomia. Anche il test Chi quadro non svela associazione significativa tra le due variabili incrociate

e ciò porta a concludere che, dai dati fino a qui analizzati, non è possibile stabilire nessuna relazione rilevante dal punto di vista pratico tra uso della LS al di fuori della classe e grado di autonomia (o predisposizione all'autonomia) stimato.

Un altro aspetto importante da considerare è il confronto tra la percezione che hanno gli studenti della frequenza d'uso di attività che presuppongono l'utilizzo della lingua straniera e la percezione che hanno i loro insegnanti. È infatti necessario che questi ultimi siano pienamente consapevoli delle occasioni che capitano ai discenti di ascoltare, leggere, parlare o scrivere in LS e sapere con quale regolarità vengono in contatto con le lingue, al fine di poter impostare, adattare, coordinare la propria didattica in base alle esigenze o interessi dei loro studenti. La domanda del questionario insegnanti pertinente a questa analisi è la DD22, i cui risultati sono riportati nella Tabella 4.4¹²⁹.

Tabella 4.4: Tabella di contingenza tra ordine di scuola di appartenenza e risposte a DD22: *Secondo Lei, i suoi studenti utilizzano la lingua straniera fuori dalla classe?*
(-)=mancante o scarsa frequenza d'uso, (+)=frequenza d'uso abbastanza o molto abituale

		DD22		TOTALE	
		(-)	(+)		
ORD. SC.	I grado	Frequenza	5	10	15
		%	33,3%	66,7%	100,0%
		% sul tot.	11,6%	23,3%	34,9%
	II grado	Frequenza	11	17	28
		%	39,3%	60,7%	100,0%
		% sul tot.	25,6%	39,5%	65,1%
TOTALE		Frequenza	16	27	43
		%	37,2%	62,8%	100,0%

¹²⁹ Come avvenuto per la proposizione dei dati della DS27 del questionario studenti (cfr. tabella 4.1), anche la tabella 4.5 propone i risultati suddivisi in due macromodalità, una negativa (scala Likert 1 = mai e 2 = raramente) e una positiva (3 = ogni tanto, 4 = spesso, 5 = sempre). I valori sono riportati nel dettaglio nell'Allegato 4.

I dati mostrano che il 62,8% dell'intero campione di insegnanti investigato ritiene che i propri studenti utilizzino la lingua straniera in contesti extrascolastici con assiduità. Non vi sono differenze significative tra il gruppo di docenti di scuola di I grado e quello di II grado nel rapporto di risposte: in entrambi i casi, solo meno della metà pensa che l'uso della LS avvenga di rado oppure mai. Ricordando la Tabella 4.1, solo il 45,5% degli studenti dichiarava un uso frequente della LS fuori dalla scuola. Si assiste quindi ad una certa discordanza tra le percezioni degli insegnanti e le affermazioni dei discenti. In realtà, in base a quanto ipotizzato all'inizio di questo capitolo, ci si attendeva che non vi fosse una totale corrispondenza tra le due parti relativamente alla quantità di utilizzo della LS fuori dall'aula, ma si presupponeva che gli insegnanti potessero sottostimare – e non sovrastimare – la frequenza d'uso dei loro studenti poiché non pienamente informati delle opportunità che si offrono ai discenti nella loro vita extrascolastica. La discordanza apre dunque una riflessione sulla consapevolezza degli studenti in merito all'utilizzo che fanno della lingua in contesti d'uso informale e spontaneo. Non è ancora possibile stabilire se siano gli insegnanti a sovrastimare la frequenza oppure i discenti a sottovalutare le occasioni di comprensione o produzione linguistica. Si cercherà in seguito, sia nel presente capitolo che in quelli successivi, di riprendere questo aspetto insieme ad altri dati di cui si sia riscontrata una pertinenza rilevante, così da approfondire la questione.

4.2 Le attività in LS più frequenti tra gli studenti

L'analisi prosegue andando a vedere nello specifico le diverse attività che presuppongono l'uso (più o meno attivo) della LS, ossia guardare la TV/DVD, ascoltare canzoni, leggere libri/riviste, scrivere lettere/e-mail, conversare, studiare, usare il computer per ricerca/studio, usare il computer per svago, in base all'assiduità con cui i soggetti ne hanno esperienza. Si tratta dunque di considerare le attività in relazione alla frequenza, e quindi valutare i risultati ottenuti dalle DS28 (quasi ogni giorno), DS29 (settimanalmente), DS30 (mensilmente) e DS31 (mai) (cfr. Allegato 4). Poiché tali domande prevedevano una risposta multipla e poiché non tutti i soggetti hanno fornito informazioni su ciascuna delle attività in elenco, osservando i dati riassunti nella Tabella 4.5 si vedrà che la percentuale delle risposte pervenute sulle attività, indicata nella sesta e ultima colonna, non è sempre uguale. Ad esempio, si noterà che il 94,2% dei soggetti ha segnalato con che frequenza ascolta canzoni o trasmissioni radio in LS, ma solo il 64% ha dichiarato con che frequenza guarda la TV/DVD. Tale disparità, pur non impedendo il commento dei valori esposti, va comunque considerata man mano che vengono citate le varie percentuali di frequenza al fine di una corretta interpretazione dei risultati.

Dall'osservazione dai dati a iniziare dalle attività che presuppongono l'uso della LS che gli studenti svolgono pressoché quotidianamente, è subito evidente che quelle più comuni sono l'ascolto di canzoni straniere (tramite MP3 o radio) e lo studio da casa (compiti o esercizi sui libri di scuola), con le percentuali rispettivamente di 84,4% e 53,1% sul totale del campione. Passando alla quinta colonna (modalità "mai"), quella cioè che indica i valori delle attività che *non* rientrano nella pratica degli

studenti al di fuori della classe, tra tutti spicca un valore piuttosto alto relativo alla scrittura di lettere o e-mail: il 41,2% degli studenti sostiene di essere del tutto estraneo a questo esercizio (percentuale ancora più elevata se si guarda il gruppo di risposte pervenute).

Tabella 4.5: Frequenze d'uso delle attività che presumono l'uso della LS fuori dalla classe (DS28, DS29, DS30, DS31)

ATTIVITÀ		FREQUENZA				TOTALE RISPOSTE PERVENU- TE (su un campione di n. 473 stud.)
		quotidiana	settimanale	mensile	mai	
TV/DVD	Freq.	146	104	76	0	326
	% su tot.risp.	44,8	31,9	23,3	,0	100,0
	% su tot.camp.	30,9	22,0	16,1	,0	69,0
ascolto canzoni	Freq.	399	32	9	5	445
	% su tot.risp.	89,7	7,2	2,0	1,1	100,0
	% su tot.camp.	84,4	6,8	1,9	1,1	94,2
libri/riviste	Freq.	67	69	101	142	379
	% su tot.risp.	17,7	18,2	26,6	37,5	100,0
	% su tot.camp.	14,2	14,6	21,4	30,0	80,2
lettere/e-mail	Freq.	47	52	87	195	381
	% su tot.risp.	12,3	13,6	22,8	51,2	100,0
	% su tot.camp.	9,9	11,0	18,4	41,2	80,5
conversare	Freq.	78	91	79	102	350
	% su tot.risp.	22,3	26,0	22,6	29,1	100,0
	% su tot.camp.	16,5	19,2	16,7	21,6	74,0
studiare	Freq.	251	102	27	21	401
	% su tot.risp.	62,6	25,4	6,7	5,2	100,0
	% su tot.camp.	53,1	21,6	5,7	4,4	84,8
uso pc per studio	Freq.	180	92	52	61	385
	% su tot.risp.	46,8	23,9	13,5	15,8	100,0
	% su tot.camp.	38,1	19,5	11,0	12,9	81,5
uso pc per svago	Freq.	184	59	65	93	401
	% su tot.risp.	45,9	14,7	16,2	23,2	100,0
	% su tot.camp.	38,9	2,5	13,7	19,7	84,8

Per dare un ordine alle frequenze, verrà proposta la Tabella 4.6 in cui risulta più evidente quali sono le attività preferite dai ragazzi e quelle che invece vengono praticate più di rado.

Tabella 4.6: Ordine decrescente delle frequenze d'uso delle attività che presumono l'uso della LS fuori dalla classe risultate dalla Tabella 4.5; valori percentuali calcolati sul totale del campione (n. 473 stud.)¹³⁰
A=ascolto, L=lettura, P=parlato, S=scrittura

ABILITÀ LING.				FREQUENZA				
A	L	P	S	ATTIVITÀ	quotidiana	settimanale	mensile	mai
x				ascolto canzoni	84,4	6,8	1,9	1,1
	x		x	studiare	53,1	21,6	5,7	4,4
x	x	x	x	uso pc per svago	38,9	12,5	13,7	19,7
	x		x	uso pc per studio	38,1	19,5	11,0	12,9
x				TV/DVD	30,9	22,0	16,1	,0
x		x		conversare	16,5	19,2	16,7	21,6
	x			libri/riviste	14,2	14,6	21,4	30,0
			x	lettere/e-mail	9,9	11,0	18,4	41,2

Interessante è notare anche come ogni attività, essendo ovviamente ascrivibile ad una o più abilità comunicative, favorisce lo sviluppo di alcune competenze linguistiche piuttosto che di altre. Così, in situazioni extrascolastiche, l'abilità di comprensione orale viene praticata attraverso l'ascolto di canzoni, di un film o programma televisivo, di una sequenza di un videogioco o di un filmato online, oppure durante l'interazione con altre persone; l'abilità di comprensione scritta viene esercitata attraverso lo studio di materiali attinenti alle lezioni scolastiche, la lettura di testi multimediali sia per motivi di studio che per svago o la lettura di libri o riviste; l'abilità di produzione orale rientra in attività quali la conversazione, sia di persona che attraverso programmi tecnologici (*skype*, ad esempio); infine, l'abilità di produzione scritta è praticata

¹³⁰ Dalla Tabella 4.5 che nella sesta colonna riporta la percentuale per ogni attività rispetto al totale delle risposte pervenute (che varia per ogni attività elencata) e la percentuale rispetto al totale del campione studenti (n.473) si è visto che il rapporto tra le due rimane sempre piuttosto equilibrato nella varie modalità di frequenza e a confronto tra le attività esaminate, quindi si è deciso di riportare qui solamente il valore percentuale rispetto all'intero gruppo campione.

tramite l'esecuzione di compiti per casa, sia sui testi scolastici che attraverso il computer (per redigere una ricerca, ad esempio), oppure per comunicare con amici tramite lettere, e-mail o chat.

La Tabella 4.6 mostra chiaramente che solo le prime due attività che risultano le più frequentemente praticate (già evidenziate sopra nel commento alla Tabella 4.5) si distanziano in modo netto dalle altre: le percentuali indicate per la modalità "mai" per la variabile ascolto di canzoni e per la variabile studio sono molto più basse rispetto a quelle relative alle attività successive (fatta eccezione per l'attività che riguarda il vedere la TV/DVD).

Nonostante il notevole salto di frequenza tra le prime due attività e tutte le altre, è possibile tuttavia isolare una seconda fascia di attività che accadono con una frequenza abbastanza consueta tra i soggetti: si tratta dell'uso del computer, sia per svago che per motivi di studio, e della visione di programmi televisivi o in DVD. All'incirca il 50-60% degli studenti, infatti, dichiara di svolgere queste tre attività con una frequenza regolare, quotidianamente o settimanalmente. Non rientrano nell'uso abituale della LS in situazioni extrascolastiche, invece, opportunità di conversazioni, di lettura di libri o riviste e, ancora meno, di stesura di lettere o e-mail.

Considerando i dati contestualmente allo sviluppo dell'autonomia, è necessario riprendere alcuni dei valori appena visti prima di proseguire oltre nell'analisi. Ritornando alle percentuali delle ultime due tabelle proposte, e in particolare a quelle relative le due attività che risultano maggiormente frequenti tra i soggetti, si è sottolineato come l'84,4% sostenga di utilizzare la LS nel tempo extrascolastico quotidianamente attraverso l'ascolto di canzoni, e il 53,1% attraverso lo studio, svolgendo compiti a casa, esercizi sui testi, ecc. Tali percentuali risultano però in netto contrasto con quelle risultanti dall'analisi della DS27, in cui solo il

44,5% degli studenti sosteneva di usare la lingua fuori dalla classe con una certa assiduità (cfr. Tabella 4.1). La Tabella 4.7 riporta i dati che dimostrano l'incongruenza nelle risposte dei soggetti, focalizzandosi solo su quegli studenti, ossia il 55,5% del campione totale, che alla DS27 avevano risposto di non usare mai o quasi mai la LS al di fuori della classe – e che quindi, a ragione di logica, non dovrebbero svolgere nessuna delle attività sotto elencate con assiduità.

Tabella 4.7: Valori sullo svolgimento quotidiano o settimanale delle attività che presuppongono l'uso della LS da parte dei soggetti che alla DS27 hanno risposto con modalità (-) (cfr. Tabella 4.1); valori percentuali calcolati su n. 262 soggetti, corrispondenti al 55,5% del campione totale (DS2 con modalità (-))

ATTIVITÀ		SVOLGIMENTO		TOTALE
		quotidiano	settimanale	
ascolto canzoni	Freq.	215	21	236
	% in DS27 (-)	82,1	8,0	90,1
studiare	Freq.	133	60	193
	% in DS27 (-)	50,8	22,9	73,7
uso pc per studio	Freq.	96	42	138
	% in DS27 (-)	36,6	16,0	52,7
uso pc per svago	Freq.	85	34	119
	% in DS27 (-)	32,4	13,0	45,4
TV/DVD	Freq.	64	53	117
	% in DS27 (-)	24,4	20,2	44,7
conversare	Freq.	23	46	69
	% in DS27 (-)	8,8	17,6	26,3
libri/riviste	Freq.	14	30	44
	% in DS27 (-)	5,3	11,5	16,8
lettere/e-mail	Freq.	10	26	36
	% in DS27 (-)	3,8	9,9	13,7

Invece, la Tabella 4.7 dimostra che gli stessi studenti che sostengono di non usare mai o quasi mai la LS in situazioni extrascolastiche, danno poi risposte in cui dichiarano il contrario: nel momento in cui gli si chiede di valutare ogni singola attività e di esprimere la frequenza abituale con cui la praticano, l'82,1% di loro dice ad esempio di ascoltare musica straniera tutti i giorni e il 50,8% di usare la lingua straniera per fare i

compiti, studiare sui libri, ecc. La stessa tabella mostra che ci sono però anche altre attività svolte in LS che risultano molto frequenti tra i soggetti: dall'uso del pc per motivi di studio, ad esempio fare ricerche o preparare elaborati (36,6% quasi quotidianamente e 16% settimanalmente) all'uso del pc per hobby (32,4% quasi quotidianamente e 13,3% settimanalmente) alla visione di programmi televisivi e film (24,4% quasi quotidianamente e 20,2% settimanalmente). Guardando l'ultima colonna a destra, si può notare come la frequenza delle risposte pervenute sia variabile tra le diverse attività esaminate e, di conseguenza, anche le percentuali calcolate sul totale dei soggetti che avrebbero dovuto rispondere risultano piuttosto altalenanti. Per alcune attività, in particolare le ultime tre in elenco (conversare, leggere libri/riviste e scrivere lettere/e-mail), non è possibile fare una stima precisa del coinvolgimento quotidiano o settimanale degli studenti perché le risposte pervenute sono state troppo limitate, rispettivamente in numero di 69, 44 e 36 su un totale di 262 soggetti considerati. Tuttavia, è comunque significativo il fatto che proprio le attività che sono risultate generalmente meno praticate (cfr. Tabella 4.6) siano anche quelle cui gli studenti hanno prestato meno attenzione nella stessa compilazione del questionario, a dimostrazione probabilmente del fatto che non rientrano nei loro interessi.

La Tabella 4.7 rivela dunque un problema di mancanza di corrispondenza tra i risultati di DS27 e DS28/DS29 che potrebbe essere spiegato in due modi:

1. i soggetti non hanno piena *consapevolezza* dell'uso che fanno della LS, soprattutto se avviene in modo non formale, fuori dalle mura scolastiche, quindi non si rendono conto degli stimoli linguistici che

li circondano e, di conseguenza, ne hanno un'esperienza che si potrebbe definire in questo senso "passiva";

2. i soggetti non considerano le due attività citate (ascolto di musica e studio a casa) come delle situazioni in cui *utilizzano* la lingua straniera fuori dalla scuola, così come specificato nella domanda di riferimento (DS27); in altre parole, gli studenti potrebbero considerare l'ascolto della musica come un hobby che non preclude nessuna crescita di competenza linguistica, mentre lo studio che viene fatto a casa viene probabilmente vissuto come parte integrante della lezione scolastica, quindi incluso nell'uso della LS che viene fatto dentro la classe, e non nel tempo extrascolastico.

In entrambi i casi, i soggetti dimostrano di non avere una chiara idea sulle opportunità linguistiche che la loro realtà quotidiana offre e ciò fa presumere una generale incapacità di poterle impiegare a proprio vantaggio, al fine di potenziare le abilità linguistiche e la competenza comunicativa in lingua straniera. Si terranno conto di queste considerazioni non solo per l'impostazione del successivo passaggio di analisi e per la discussione dei dati nel capitolo 7, ma anche in relazione a quanto detto alla fine del paragrafo 4.2 sulla discordanza risultante tra insegnanti e studenti riguardo la frequenza d'uso della LS fuori dalla scuola. In quel caso, si ricorderà, gli insegnanti ritenevano che gli studenti utilizzassero la LS in contesti extrascolastici con maggiore frequenza rispetto a quanto dichiaravano di fare gli stessi studenti. Viste le considerazioni che sono seguite, a questo punto è molto probabile che fossero gli insegnanti ad avere una visione più chiara rispetto a quella dei loro discenti proprio per il fatto che questi ultimi sembrerebbero non accorgersi delle situazioni in cui usano spontaneamente la LS, forse proprio per il fatto che si tratta di uso (ricettivo o produttivo che sia)

spontaneo, appunto. Prima di adagiarsi su tale conclusione, si cercheranno delle conferme in altri dati provenienti dal questionario insegnante, e in particolare dalla DD23 e DD24 in cui si chiede ai docenti quali siano, a loro avviso, le occasioni d'uso della LS da parte dei ragazzi fuori dalla scuola e da che cosa derivano le loro informazioni su questo argomento. La Tabella 4.8 riporta i risultati della prima delle due domande, la DS23: pur essendo una domanda aperta, le risposte si sono rivelate raggruppabili in quattro principali aree di utilizzo della lingua straniera, ossia (1) l'uso del computer, per chattare, per navigare su internet o giocare e l'uso della televisione, (2) l'ascolto di musica straniera, (3) il viaggiare all'estero con la famiglia, per vacanza o motivi familiari, e (4) il contatto con persone straniere derivante da situazione strutturate e organizzate dalla scuola, come scambi culturali, stage o gemellaggi con classi di altri paesi.

Tabella 4.8: Risultati della DD23 sulle occasione d'uso della LS da parte dei discenti fuori dalla classe

		DD23				
		uso pc/TV	ascolto musica	viaggi/ vacanze all'estero	stage/ scambi culturali/ gemellaggi	
ORD. SC.	I grado	Frequenza	10	9	3	3
		%	66,7%	60,0%	20,0%	20,0%
		% sul tot.	23,3%	20,9%	7,0%	7,0%
	II grado	Frequenza	15	13	12	6
	%	53,6%	46,4%	42,9%	21,4%	
	% sul tot.	34,9%	30,2%	27,9%	14,0%	
TOTALE		Frequenza	25	22	15	9
		%	58,1%	51,2%	34,9%	20,9%

Dai dati si vede come gli insegnanti confermino quanto dichiarato dagli studenti sulla prevalenza di contatti linguistici derivanti dall'uso del computer, la visione di film o programmi televisivi e l'ascolto di musica. Anche situazioni come la vacanza con la famiglia o il viaggio studio

piuttosto che progetti di gemellaggio con studenti stranieri promossi dalla scuola sono riconosciute, soprattutto dai docenti della scuola secondaria di II grado, come opportunità che ampliano l'esperienza linguistica degli studenti, se pur con cadenze molto più limitate rispetto all'uso del computer o all'ascolto di canzoni straniere. Un fatto curioso ma su cui si potrà riflettere è che pur riconoscendo l'importanza dell'uso dei media quali veicoli per il contatto con la lingua straniera, le percentuali sono relativamente basse, anche rispetto a quelle che caratterizzavano le risposte degli studenti (cfr. Tabella 4.6): soprattutto per quanto riguarda il gruppo di docenti di II grado, solo il 53,6% pensa che l'uso del computer o della televisione sia un'opportunità di accrescimento linguistico abituale per gli studenti e solo il 46,4% vede nella musica straniera una situazione di uso della LS. Quest'ultimo dato non è molto diverso da quanto visto sopra a proposito degli studenti che non considerano l'ascolto di canzoni come una vera occasione di apprendimento linguistico: in effetti, ascoltare musica non richiede necessariamente un'attenzione particolare alla lingua (si può udire una canzone, in lingua materna come in lingua straniera, e distrarsi pensando ad altro: in quel caso ovviamente la lingua, specie se straniera, non viene né compresa né assimilata); si lascerà la questione aperta in attesa di altri dati che possano aiutare a comprendere l'importanza o meno del contatto linguistico che avviene attraverso la musica.

Per quel che concerne la DD24 in cui si chiedeva ai docenti da che cosa derivassero le loro informazioni sull'uso della LS da parte degli studenti al di fuori della mura scolastiche, le risposte¹³¹ risultano tutte dirette ad un dialogo che avviene in classe, dove il docente cerca di tenersi aggiornato su ciò che fanno i ragazzi nel tempo libero, utilizzando anche metodi innovativi e sicuramente accattivanti per i discenti (come il

¹³¹ Per l'elenco dettagliato delle risposte alla DD23 si rimanda all'Allegato 4.

'chatting corner' citato in D36, cfr. Allegato 4). Altre volte sono gli stessi ragazzi che rivelano informazioni personali, chiedendo aiuto al docente per tradurre una canzone, per comprendere qualche espressione incontrata leggendo o ascoltando qualcosa su internet o per televisione (D5, D8, D21, D27, D33, D39, D43). Solo in tre casi viene riferito l'uso di un questionario informativo svolto all'inizio e/o fine dell'anno scolastico (D12, D18, D29) e in due casi viene segnalato il ruolo dei genitori come fonte di informazioni (D17, D41). Per concludere il confronto tra le percezioni dei docenti e quanto dichiarato dagli studenti, si ricollegheranno questi ultimi dati con quelli precedentemente visti relativi al fatto che l'ascolto di musica non fosse considerato né dagli studenti né dagli insegnanti come un contatto con la LS vero e proprio, tantomeno rilevante ai fini di nuovo apprendimento linguistico. La DD23 mostra però che, quando è lo studente a rivolgersi all'insegnante per chiedere chiarimenti linguistici su qualcosa appreso fuori dall'aula, per circa la metà delle volte si tratta di traduzioni o spiegazioni di testi di canzoni. Si invita dunque ad una riflessione sul fatto che l'ascolto delle canzoni in quanto importante stimolo per l'apprendimento di nuovi vocaboli così come di strutture sintattiche non sia affatto da sottovalutare, contrariamente a quanto hanno dimostrato di fare sia studenti che insegnanti.

Come è stato sopra ribadito più volte, non risulta semplice interpretare i dati delle tabelle riguardanti le DS28, DS29, DS30 e DS31 perché non tutti gli studenti hanno dato informazioni rispetto alla frequenza di esercizio di ogni attività esaminata. In più, è stata registrata spesso una forte diversità di percentuale tra le risposte pervenute dai soggetti della scuola secondaria di I grado e quelli della scuola secondaria di II grado (cfr. Allegato 4). Questo limita fortemente l'analisi e soprattutto impedisce di accettare o rifiutare l'ipotesi proposta all'inizio del presente

capitolo, in base a cui alcune attività potrebbero essere più frequenti tra studenti più grandi (uso del pc) e altri tra studenti più giovani (la lettura, ad esempio). Poiché sarebbe molto rischioso provare a verificare tale presupposto con i pochi dati a disposizione, si ritiene più utile considerare il campione di soggetti nella sua interezza e vedere se possano essere tratte alcune deduzioni circa il focus principale della ricerca, ossia l'autonomia.

L'idea che alcune delle attività, se svolte con una certa continuità, possano incidere sullo sviluppo del grado di autonomia porta a proporre un calcolo del rapporto tra le variabili, che verrà svolto tramite regressione logistica. In origine, si era pensato di escludere l'ascolto di canzoni dalle variabili da considerare, in quanto considerato un "non uso" della LS da parte di alcuni studenti e di alcuni insegnanti, ma il prosieguo dell'analisi ha dimostrato quanto questa attività sia effettivamente presente nella quotidianità dei discenti e come sia motivo di richieste spontanee di chiarimenti e riflessione linguistica anche insieme all'insegnante. Si è arrivati dunque a concludere che tutte le attività esaminate in questo paragrafo 4.2 presumono un utilizzo attivo e partecipativo della LS e ciascuna sarà quindi inclusa nell'analisi, di cui la Tabella 4.8 riporta i risultati sia relativi al modello con solo l'intercetta ((A.1) e (A.2)) sia al modello con tutte le variabili presenti ((B.1), (B.2) e (B.3)).

Dalla tabella di classificazione in (A.1) si vede che il 70,8% delle osservazioni risultano correttamente classificate con un modello con una sola intercetta (quindi un modello che indipendentemente dalle variabili inserite come covariate, ossia le attività svolte con una certa continuità, classifica tutti i soggetti come predisposti all'autonomia), e la stessa percentuale risulta dal modello la cui predizione dipende dalle variabili disponibili (cfr. (B.1)). Dalla tabella in (B.3) con le variabili

nell'equazione, si leggono nella seconda colonna i parametri del modello logistico, la terza colonna fornisce una stima del relativo errore standard, in modo tale che nella sesta colonna sia calcolato il valore di significatività del parametro.

Tabella 4.8: Regressione logistica per predire il grado di sviluppo di autonomia basandosi sulla frequenza delle attività che presuppongono l'uso della LS fuori dalla scuola¹³²; metodo di selezione delle variabili: per blocchi
R=resistente, S=scarsamente autonomo, P=parzialmente autonomo¹³³

(A.1) Modello con solo intercetta: Tavola di classificazione

	Osservati		Predetti		
			GRADO DI AUTONOMIA		Percent. corretta
			R	S+P	
Step 0	GRADO DI AUTONOMIA	R	335	0	100,0
		S+P	138	0	,0
	Percent. complessiva				70,8

(A.2) Modello con solo intercetta: Variabili nell'equazione

		coefficiente	err.stand.	stat. di Wald	g.d.l.	signif.
Step 0	Costante	-,887	,101	76,876	1	,000

(B.1) Modello con tutte le variabili: Riassunto del modello

Step	-2 log verosimiglianza	R quadrato Cox e Snell	Nagelkerke R quadrato
1	560,758	,022	,031

(B.1) Modello con tutte le variabili: Tabella di classificazione

	Osservati		Predetti		
			GRADO DI AUTONOMIA		Percent. corretta
			R	S+P	
Step 1	GRADO DI AUTONOMIA	R	335	0	100,0
		S+P	138	0	,0
	Percent. complessiva				70,8

¹³² La attività, che entrano nel modello come covariate, sono il risultato della somma della frequenza quotidiana più settimanale.

¹³³ Poiché la regressione logistica ammette solo variabili dipendenti di tipo binomiale, è stato necessario suddividere le modalità del grado di autonomia così come risultanti dalla Tabella 3.2 in due modalità anziché tre: si è deciso di separare quindi i resistenti (R) da tutti gli altri soggetti che avessero dimostrato un grado se pur scarso di autonomia (S+P).

(B.3) Modello con tutte le variabili: Variabili nell'equazione

Step 1	coefficiente	err. stand.	stat. di Wald	g.d.l.	signif.
TV/DVD	,558	,218	6,581	1	,010
ascolto musica	-,114	,373	,093	1	,760
libri/riviste	-,394	,236	2,769	1	,096
lettere/e-mail	-,009	,263	,001	1	,972
conversare	-,022	,217	,010	1	,921
studiare	-,331	,249	1,776	1	,183
uso pc per studio	-,055	,217	,065	1	,798
uso pc per svago	,125	,207	,366	1	,545
costante	-,816	,288	8,022	1	,005

Riassumendo i dati esposti, si nota come una sola variabile sembrerebbe poter predire il grado di sviluppo di autonomia su una base statisticamente significativa: si tratta della visione frequente di programmi televisivi o DVD, che in base al valore del test di Wald¹³⁴ (= 6,581 con $\alpha < ,05$, gdl = 1) risulta avere un effetto sul grado di autonomia dei soggetti. Purtroppo, per il fatto che tutte le altre variabili sono risultate non influenti (almeno in modo diretto) sul grado di autonomia, così come per il fatto che, a nostra conoscenza, non esistono studi precedenti specifici sull'uso frequente di video e film nel tempo extrascolastico in relazione allo sviluppo di capacità di autoregolazione, la presente analisi non è sufficiente per poter affermare che esiste una reale relazione di causa-effetto tra le due variabili, visto che non possono essere escluse relazioni di concatenazione con altre variabili qui non considerate, come potrebbero essere ad esempio la motivazione, il livello di competenza linguistica, ed altre. Nel capitolo 6 questa problematica verrà ripresa e i dati relativi alle attività saranno nuovamente considerati congiuntamente ad altre variabili per ritentare di collegarle al grado di sviluppo di autonomia.

¹³⁴ Il test di Wald è una prova statistica usata per esaminare se un effetto esiste oppure no; in altre parole, il test esamina se una variabile indipendente ha un rapporto statisticamente significativo con la variabile dipendente.

Nel paragrafo che segue, invece, si cercherà di esplorare la percezione degli studenti rispetto alla lingua straniera che imparano in classe e a quella che usano fuori dalla classe per riuscire ad interpretare in modo più accurato i risultati di alcuni dati precedentemente esposti, a iniziare dalla non corrispondenza tra la (bassa) percentuale in DS27 sulla dichiarazione d'uso della LS (cfr. Tabella 4.1) e i risultati delle DS28 e DS29 sull'esercizio molto frequente di attività in LS (illustrati insieme ad altri dati nelle Tabelle 4.5 e 4.6).

4.3 La percezione della differenza della LS usata dentro e fuori la classe

I due paragrafi precedenti hanno dimostrato che le risposte dei soggetti non sempre sono coerenti tra loro. Questo, come accennato nel paragrafo 4.2, può dipendere da un basso livello di consapevolezza degli studenti rispetto a ciò che li circonda e alle opportunità linguistiche di cui potrebbero fare sicuramente più tesoro, ma potrebbe altresì essere determinato da una percezione in qualche modo distorta di ciò che è la lingua straniera. A tale scopo, sarà interessante entrare nel dettaglio delle DS32 e DS33, due domande con le quali si sono volute investigare le intuizioni degli studenti sulla lingua straniera, così come viene appresa in classe e come utilizzata fuori dalle mura scolastiche.

La DS32 chiedeva ai soggetti se ritenessero che vi fossero differenze tra le cose imparate in classe e quelle che si imparano fuori dalla classe. Come riassume la Tabella 4.10, l'86% del totale del campione non crede che ci sia un grande riscontro tra la LS affrontata con l'insegnante e

quella di cui ha esperienza nella vita extrascolastica. Osservando singolarmente i due gruppi di soggetti divisi per ordine di scuola, si evidenzia un comportamento omogeneo, confermato anche dal test Chi quadro che asserisce l'indipendenza tra le due variabili ($\chi^2 = ,386$ $\alpha >,05$, $gdl = 2$).

Tabella 4.10: Tabella di contingenza tra ordine di scuola di appartenenza e risposte a DS32: *Secondo te, sono diverse le cose che impari in classe da quelle che impari fuori dalla classe?*

			DS32		TOTALE
			no	sì	
ORD. SCUOLA	I	Freq.	10	57	67
		grado %	14,9	85,1	100,0
		% su tot.	2,1	12,1	14,2
	II	Freq.	56	348	404
		grado %	13,9	86,1	100,0
		% su tot.	11,9	73,9	85,8
TOTALE	Freq.	66	405	471	
	% su tot.	14,0	86,0	100,0	

La DS33 scende nel particolare, indagando le motivazioni che sottostanno alle risposte affermative date alla domanda precedente. Le modalità di risposta contemplate nella domanda erano quattro più una quinta che lasciava spazio a commenti ulteriori (di cui si tratterà sotto), come illustrato nella Tabella 4.11 insieme ai risultati. Tra gli studenti che ritengono che la LS imparata dentro e fuori la scuola sia diversa, una grossa parte ritiene che la differenza stia proprio nei contenuti che vengono affrontati attraverso la lingua: il 45,9% del campione dice che ciò che impara in contesti extrascolastici non lo ritrova sui libri di scuola e il 43,7% sostiene che quanto viene appreso autonomamente o comunque in situazioni che esulano dall'insegnamento formale è maggiormente vicino alla propria realtà quotidiana, e quindi ai propri interessi e bisogni. Una buona percentuale, soprattutto tra gli studenti di

scuola secondaria di I grado, considera la LS usata fuori dalla classe meno impegnativa perché non richiede grande attenzione alla grammatica o al voto.

Tabella 4.11: Tabella di contingenza tra ordine di scuola di appartenenza e risposte a DS33: *Se alla domanda precedente hai risposto sì, secondo te perché?*

(a) quelle che imparo fuori dalla classe... sono più interessanti, (b) ... sono più vicine “al mio mondo”, (c) ... non le trovo sui libri di scuola, (d) ... sono meno impegnative (non devo pensare alla grammatica, ai risultati ecc), (e) altro¹³⁵; risposta multipla

			DS33			
			(a)	(b)	(c)	(d)
ORD. SCUOLA	I grado	Freq.	9	25	27	18
		%	16,1	44,6	48,2	32,1
		% su tot.	13,2	12,4	12,8	16,5
	II grado	Freq.	59	176	184	91
		%	14,6	43,6	45,5	22,5
		% su tot.	86,8	87,6	87,2	83,5
TOTALE	Freq.	68	201	211	109	
	% su tot.	14,6	43,7	45,9	23,7	

Viste tutte queste risposte, si penserebbe che i soggetti non trovino particolarmente interessante quanto trattato a scuola in LS, invece i dati della modalità (a) dimostrano che solo il 14,6% considera la lingua usata nel tempo libero più stimolante di quella appresa in classe. Leggendo le precisazioni che alcuni soggetti hanno voluto aggiungere, tutte riportate nell’Allegato 4, si vede come la quasi totalità dei commenti esprima una preferenza per la LS imparata o usata fuori dalla classe, che viene considerata più “utile” per un futuro lavorativo e per i rapporti interpersonali (S44, S58, S188), o più “pratica” da utilizzare sia perché non incentrata sulla correttezza grammaticale (S4, S41, S96, S126, S288, S472) sia perché autentica tanto dal punto di vista delle situazioni in cui si verifica (S154, S348, S394, S450, S478) quanto per la natura stessa del linguaggio usato (S147, S170, S256, S280, S410, S495). Alcuni

¹³⁵ Per le risposte raccolte nella modalità “altro”, si rimanda all’Allegato 4.

commenti sottolineano i limiti che può avere l'insegnamento sulla gestione della motivazione e della partecipazione degli studenti (S382, S452). D'altra parte, non mancano anche un paio di opinioni positive rispetto all'apprendimento formale della lingua straniera, che ne esaltano la rilevanza in quanto occasione fondamentale per approfondire la lingua in modo adeguato, sia da punto di vista scritto che orale (S46, S488).

Le domande del questionario analizzate in questo capitolo 4 hanno fornito un quadro piuttosto completo riguardo all'uso non formale della lingua straniera da parte degli studenti e alle loro percezioni e orientamenti sull'apprendimento linguistico che avviene in classe e quello che sperimentano nella loro vita privata. Alcuni dei dati sopra riportati saranno ripresi nei due capitoli che seguono come parte di un confronto tra insegnanti e studenti, ossia tra ciò che viene insegnato dai docenti e ciò che viene acquisito e percepito dai discenti (capitolo 5), e come parte di una relazione tra più variabili e lo sviluppo della competenza plurilingue (capitolo 6).

Capitolo 5:

L'insegnante come promotore dell'autonomia nell'apprendimento delle lingue

Il presente capitolo sposterà l'attenzione sugli insegnanti e sul loro ruolo nello sviluppo dell'autonomia. Già nei precedenti due capitoli di analisi si è fatto riferimento ad alcune domande del questionario insegnanti prima per confrontare le loro percezioni sull'autonomia degli studenti con le percezioni degli stessi discenti (capitolo 3), poi per verificare la loro conoscenza sull'uso dei discenti della lingua straniera fuori dalla classe (capitolo 4). Il centro dell'attenzione era sempre lo studente, e la sua capacità, volontà e consapevolezza nell'autoregolare l'apprendimento linguistico.

Ora, invece, la riflessione si sposta sulla figura dell'insegnante, per capire quali siano i suoi orientamenti verso l'autonomia (paragrafo 5.1) e le sue azioni didattiche per promuoverla (paragrafo 5.2), con la prospettiva di favorire lo sviluppo di una competenza che non riguardi solamente l'apprendimento di una lingua straniera specifica, ma del sistema linguistico inteso come origine di diverse lingue da poter potenzialmente acquisire (paragrafo 5.3). Si cercherà dunque di rispondere alla domanda di ricerca n. 3: *L'insegnante stimola l'autonomia nell'apprendimento delle LS e lo sviluppo della competenza plurilingue? Se sì, in che modo?*

I dati derivanti dal questionario insegnanti pertinenti a questi campi di indagine verranno analizzati e, quando possibile, confrontati con i dati risultanti dalle risposte degli studenti per verificare se ci sia corrispondenza tra le percezioni degli uni e degli altri rispetto a quanto viene fatto in classe e per capire se gli sforzi didattici degli insegnanti siano correttamente recepiti da parte dei loro discenti.

5.1 L'autonomia nell'apprendimento linguistico dal punto di vista degli insegnanti

Per ricavare un quadro generale su ciò che gli insegnanti pensano dell'autonomia saranno considerate le domande del questionario docenti dalla DD1 alla DD8.

A partire dalle premesse oggettive che riguardano l'apprendimento nel contesto scolastico, e di cui si è discusso in vari punti del capitolo 1, benché l'autonomia sia un concetto che compare spesso nel curriculum di ogni ordine e grado di scolarizzazione in quanto finalità formativa cui aspirare, nella realtà poi gli insegnanti non possono contare su una preparazione specifica che li aiuti nella realizzazione di un percorso continuativo con gli studenti. Si suppone dunque che le domande investigate in questo paragrafo potranno dimostrare come le conoscenze dei docenti sull'autonomia nell'apprendimento linguistico derivino da una formazione, sia formale che esperienziale, fatta di teorie sull'autoregolazione e sulla motivazione, di tentativi di responsabilizzazione eseguiti in classe, di scambi di opinione con i colleghi, ma che, in genere, si tratti di una competenza limitata o

lacunosa. Per questo motivo, è probabile che dalle risposte ottenute tramite il questionario insegnanti si vedrà una forte propensione a sostenere l'importanza dell'autonomia, ma allo stesso tempo gli stessi insegnanti potrebbero non avere un'idea precisa di tutti gli aspetti che tale concetto implica.

Si vedrà ora se confermare o smentire tali ipotesi, partendo dall'analisi della DD1, di cui l'Allegato 5 riporta i dati. È chiaro come tutti i docenti (100%) siano assolutamente d'accordo nel ritenere l'autonomia come un traguardo fondamentale per gli studenti. Come presupposto, dunque, non vi sono dubbi sugli orientamenti degli insegnanti.

Andare più nel dettaglio su ciò che si intende per autonomia e di alcuni concetti che stanno alla base di tale nozione nel contesto di apprendimento linguistico servirà a capire quali competenze abbiano gli insegnanti sull'argomento. Le tabelle che seguono riportano i dati principali delle domande esaminate, il cui dettaglio è reperibile nell'Allegato 5.

La DD2 riguarda l'insegnamento esplicito delle strategie metacognitive utili ad una gestione autonoma del proprio apprendimento. Come detto nel paragrafo 1.1.3.2, è molto importante aiutare lo studente ad accrescere la sua consapevolezza del processo di apprendimento e a riflettere sulle sue azioni e potenzialità. La Tabella 5.1 raccoglie i dati percentuali delle risposte dei docenti.

Tabella 5.1: Tabella di contingenza tra ordine di scuola di appartenenza e risposte a DD2: *E' d'accordo con questa affermazione? Le strategie metacognitive (di pianificazione, controllo e valutazione autonoma del proprio lavoro) necessitano un insegnamento esplicito perché altrimenti non si sviluppano in tutti gli studenti.*
 (-) “non del tutto” + “no”; (=) “non so”; (+) “pienamente d'accordo” e “sì”

		DD2		
		(-)	(=)	(+)
ORDINE SCUOLA	I grado	,0%	,0%	100,0%
	II grado	28,6%	,0%	71,4%
TOTALE		18,6%	,0%	81,4%

Tutti gli insegnanti di scuola secondaria di I grado investigati confermano il fatto che sia necessario prevedere un percorso mirato a far sì che gli studenti sviluppino capacità di pianificazione, controllo e valutazione di ciò che imparano per dar modo ad ogni discente, anche a coloro che risultano avere maggiori difficoltà organizzative o una motivazione meno incisiva, di affrontare lo studio in modo più responsabile. Anche la maggior parte degli insegnanti di II grado appoggiano tale convinzione, sebbene vi sia comunque qualcuno (18,6%) che sostiene che non sia così rilevante fornire ai propri studenti un processo esplicito di riconoscimento delle varie strategie che possono essere più o meno adeguate al proprio modo di apprendere la lingua straniera. Riguardo a questo aspetto si è notata dunque una relazione statisticamente significativa tra i due gruppi di insegnanti ($\chi^2 = 5,265$, $\alpha < ,05$, gdl = 1).

La DD3 investiga gli orientamenti degli insegnanti verso l'autonomia e le risposte, così come presentate nella Tabella 5.2, dimostrano che entrambi i gruppi di docenti sono certi del fatto che vi siano alcuni studenti maggiormente predisposti all'autonomia. Sia nel paragrafo 1.1.1 che nel paragrafo 1.1.4 si è detto come esistano due correnti di pensiero (cfr. nota

19), una che sostiene che la capacità di essere autonomi sia innata e che sia sufficiente creare le condizioni affinché possa essere praticata, l'altra che afferma che l'autonomia sia qualcosa che nasce dall'esperienza e vada facilitata, soprattutto nel campo dell'apprendimento linguistico dove i tempi potrebbero allungarsi molto se non vi fossero la spinta motivazionale e gli stimoli didattici adeguati.

Tabella 5.2: Tabella di contingenza tra ordine di scuola di appartenenza e risposte a DD3: *E' d'accordo con questa affermazione? Il livello di potenziale autonomia varia da persona a persona; certi tipi di personalità sono più favorevoli all'autonomia di altri.*
 (-) "non del tutto" + "no"; (=) "non so"; (+) "pienamente d'accordo" e "sì"

		DD3		
		(-)	(=)	(+)
ORDINE SCUOLA	I grado	6,7%	,0%	93,3%
	II grado	3,6%	3,6%	92,9%
TOTALE		4,7%	2,3%	93,0%

Dunque è senz'altro vero che il livello potenziale di autonomia varia da persona a persona, dal livello di consapevolezza, di autoefficacia, del valore che si ha di sé e del proprio modo di imparare, ma è altrettanto vero che, parlando di discenti ancora giovani come lo sono i ragazzi della scuola secondaria, quel livello potenziale di sviluppo dell'autonomia dipende molto anche dalla preparazione che ricevono e dall'approccio impostato dall'insegnante.

La DD4 (i cui dati sono esposti nella Tabella 5.3), così come la DD6 e la DD5 (cfr. Tabelle 5.4 e 5.5), riguarda il ruolo e le responsabilità dell'insegnante: come successo per il questionario studente, le domande relative alla definizione dei ruoli di docenti e discenti risultano essere problematiche anche nel questionario insegnanti. Si nota subito che le percentuali della modalità positiva (+) nelle tre tabelle che seguono sono

molto inferiori a quelle viste nelle Tabelle 5.1, 5.2 e anche nella successiva Tabella 5.6.

Solo il 48,8% dei docenti ritiene di non essere totalmente responsabile degli esiti dell'apprendimento dei propri studenti, e la stessa percentuale invece si attribuisce un ruolo preminente, assoluto quasi, nel loro processo formativo.

A questo punto, non stupisce quanto detto dagli studenti nel paragrafo 3.2, ossia che generalmente tendono ad assumersi poca responsabilità del proprio apprendimento linguistico perché ritengono che sia l'insegnante a dover gestire obiettivi e modalità; unico punto contrastante è il dato risultante dalla DS4 (cfr. tabella 3.7) in cui una buona maggioranza di studenti sosteneva che non sia l'insegnante ad essere responsabile dei loro successi o fallimenti nell'apprendimento della lingua straniera. Detto questo, rimane aperta una riflessione sulle convinzioni degli insegnanti su quello che debba essere il loro ruolo, e, a quanto appare dalla DD4, la metà circa ritiene di avere un compito che va ben al di là della facilitazione e guida didattica e formativa.

Tabella 5.3: Tabella di contingenza tra ordine di scuola di appartenenza e risposte a DD4: *E' d'accordo con questa affermazione? In ultima analisi, l'insegnante non è responsabile dell'apprendimento dell'alunno*
 (-) "non del tutto" + "no"; (=) "non so"; (+) "pienamente d'accordo" e "sì"

		DD4		
		(-)	(=)	(+)
ORDINE SCUOLA	I grado	53,3%	,0%	46,7%
	II grado	46,4%	3,6%	50,0%
TOTALE		48,8%	2,3%	48,8%

Le stesse osservazioni toccano alla DD5 (cfr. tabella 5.4): qui addirittura la maggioranza dei docenti non è d'accordo sul fatto che il ruolo dell'insegnante sia quello di agevolare l'apprendimento e di fornire agli studenti le conoscenze e gli strumenti utili affinché loro stessi

provvedano a costruire il proprio sapere, a crescere e a sviluppare quel senso critico di riflessione e interesse verso ciò che li circonda. Seguendo la teoria di Rogers (1969) in base alla quale lo scopo dell'istruzione è proprio quello di facilitare l'apprendimento, sarebbe auspicabile che l'insegnante assumesse un ruolo più di guida che di titolare di conoscenza. Per contro, è innegabile che egli possieda notevoli competenze nella lingua straniera, nonché di molti altri aspetti culturali ed educativi di cui sicuramente i suoi studenti potranno trarre vantaggio se veicolati nel modo più appropriato.

Tabella 5.4: Tabella di contingenza tra ordine di scuola di appartenenza e risposte a DD6: *E' d'accordo con questa affermazione? Non possiamo insegnare direttamente nulla ai nostri alunni, possiamo solo facilitare il loro apprendimento*
 (-) "non del tutto" + "no"; (=) "non so"; (+) "pienamente d'accordo" e "sì"

		DD6		
		(-)	(=)	(+)
ORDINE SCUOLA	I grado	53,3%	,0%	46,7%
	II grado	60,7%	3,6%	35,7%
TOTALE		58,1%	2,3%	39,5%

Le risposte alla DD5, sintetizzate nella Tabella 5.5, dimostrano che il 69,8% degli insegnanti crede possibile promuovere lo sviluppo dell'autonomia nei discenti nonostante i limiti che il curricolo e il sistema scolastico ed educativo nel complesso generano. Nel paragrafo 1.3 si constatavano gli ostacoli che l'insegnante deve affrontare se desidera aiutare i propri studenti a diventare autonomi, dal fatto che è chiamato a rispettare un programma didattico ben preciso, spesso non troppo flessibile, al fatto che non sempre è appoggiato dall'istituto e dai colleghi, e soprattutto, perché rischia di incontrare reticenze da parte dei genitori, abituati ad un insegnamento di tipo trasmissivo che riconoscono non essere forse il più efficace ma che ritengono ancora essere il più sicuro per il loro figli. La percentuale del 69,8% dei docenti rappresenta

sicuramente una maggioranza dei soggetti, ma ci si auspicherebbe fosse un valore più alto per garantire il massimo sforzo da parte di ciascuno nel favorire l'autonomia. Soprattutto nel gruppo di insegnanti della scuola di I grado, si vede che un terzo di loro considera i limiti imposti dalle situazioni sopra citate come barriere insuperabili, tali da dover rinunciare ad attivare dei percorsi di autoregolazione e responsabilizzazione degli studenti. Si avrà modo di comprendere meglio questi dati proseguendo nei paragrafi seguenti.

Tabella 5.5: Tabella di contingenza tra ordine di scuola di appartenenza e risposte a DD5: *E' d'accordo con questa affermazione? La promozione dell'autonomia è comunque possibile, nonostante le limitazioni imposte da programmi, esami, tempi e risorse disponibili*
 (-) “non del tutto” + “no”; (=) “non so”; (+) “pienamente d'accordo” e “sì”

		DD5		
		(-)	(=)	(+)
ORDINE SCUOLA	I grado	33,3%	,0%	66,7%
	II grado	21,4%	7,1%	71,4%
TOTALE		25,6%	4,7%	69,8%

Infine, la Tabella 5.6 riporta le risposte alla DD7. Con questa domanda si è voluta investigare la consapevolezza degli insegnanti riguardo al concetto stesso di autonomia di apprendimento. L'81,4% ritiene che oltre agli atteggiamenti e alle motivazioni che caratterizzano l'orientamento degli studenti all'apprendimento e alla volontà di autoregolarsi (come visto sopra a proposito della DD3), altrettanta attenzione sia da porre alla cura delle abilità e delle tecniche che permettono ai discenti di accrescere il loro livello di autonomia.

Tabella 5.6: Tabella di contingenza tra ordine di scuola di appartenenza e risposte a DD7: *E' d'accordo con questa affermazione? Abilità e tecniche per la promozione dell'autonomia non sono da considerarsi secondarie rispetto agli atteggiamenti e motivazioni di fondo di cui l'allievo è già dotato*

(-) “non del tutto” + “no”; (=) “non so”; (+) “pienamente d'accordo” e “sì”

		DD7		
		(-)	(=)	(+)
ORDINE SCUOLA	I grado	13,3%	6,7%	80,0%
	II grado	14,3%	3,6%	82,1%
TOTALE		14,0%	4,7%	81,4%

Ci si potrebbe ricollegare alla DD2 a proposito della necessità di creare percorsi espliciti attraverso cui far conoscere agli studenti le diverse strategie connesse sia al processo di apprendimento che all'uso della lingua stessa: per la maggior parte dei docenti, quindi, l'autonomia è intesa come una capacità di utilizzare determinate abilità e tecniche di apprendimento, le quali necessitano di essere presentate con percorsi appropriati ed espliciti così da permettere a ciascun discente, anche i meno predisposti, di diventare sempre più autonomi nell'autoregolare il proprio studio della lingua straniera.

Tuttavia, non è semplice realizzare insieme agli studenti tutti i passaggi implicati nel percorso di autoregolazione, dall'identificazione degli obiettivi alla determinazione dei contenuti e loro progressione, dalla selezione dei metodi e strategie da utilizzare, al monitoraggio del processo di apprendimento, sino alla valutazione di ciò che si è appreso. Gli insegnanti, interrogati proprio su queste difficoltà nella DD8, esprimono quelli che secondo loro sono i punti più difficili da affrontare. Dalla Tabella 5.7 che riassume le loro risposte, si nota una certa differenza tra quanto dicono i docenti dei due gruppi: per quelli di I grado, l'aspetto più complicato riguarda la scelta dei metodi e delle tecniche per realizzare il processo di apprendimento (33,3%), elemento

considerato difficoltoso anche dai colleghi di II grado (32,1%), ma non quanto l'identificazione degli obiettivi (35,7%). Segue la determinazione dei contenuti da affrontare e la progressione con cui svolgerli (segnalate dal 20% del gruppo di I grado e dal 25% del gruppo di II grado), che per i docenti di II grado è equiparabile alla difficoltà riscontrata nel monitorare il proprio processo di apprendimento (sempre 25%) mentre per i colleghi di I grado questo risulta essere l'aspetto meno problematico (solo il 6,7%). Infine, per entrambe i gruppi di insegnanti risulta non particolarmente complicato lo sviluppo della capacità di autovalutarsi.

Tabella 5.7: Tabella di contingenza tra ordine di scuola di appartenenza e risposte a DD8 sugli aspetti dell'autonomia considerati maggiormente difficoltosi da raggiungere in classe

ORDINE SCUOLA		DD8				
		obiettivi	contenuti e progressione	metodi e tecniche	monitoraggio	autovalutaz.
I grado	Freq.	3	3	5	1	2
	%	20,0%	20,0%	33,3%	6,7%	13,3%
	% sul tot.	7,0%	7,0%	11,6%	2,3%	4,7%
II grado	Freq.	10	7	9	7	4
	%	35,7%	25,0%	32,1%	25,0%	14,3%
	% sul tot.	23,3%	16,3%	20,9%	16,3%	9,3%
TOTALE	Freq.	13	10	14	8	6
	% sul tot.	30,2%	23,3%	32,6%	18,6%	14,0%

Confrontando questi dati con quelli precedentemente visti nel paragrafo 3.7 a proposito della percezione degli insegnanti sulle capacità dei loro studenti (cfr. Tabella 3.31), alcuni corrispondono alle risposte già analizzate in quella sede. Ad esempio, alla DD16 in cui si chiedeva ai docenti se ritenessero i loro studenti in grado di pianificare il loro programma di studio, la maggior parte aveva risposto in modo negativo (60,5%): il dato coincide pienamente con quanto risulta dalla DD8 relativamente alla difficoltà di sviluppare nei discenti la capacità di comprendere quali siano gli obiettivi di apprendimento linguistico cui dovrebbero mirare. Invece, la stessa corrispondenza non si nota per

l'altro aspetto risultato ostico dai docenti nella DD8, ossia lo sviluppo dell'abilità di gestire metodi e tecniche necessari a procedere nel proprio apprendimento: dall'analisi della DD17 (cfr. Tabella 3.31), infatti, si era visto come ben il 55,8% dei docenti ritenesse i ragazzi in grado di trovare il metodo di studio per imparare la lingua più adatto ai propri orientamenti (per di più con una ben più alta percentuale, pari all'80%, tra i docenti di scuola secondaria di I grado). Questa discordanza tra i dati delle due domande considerate può significare che, nonostante sia ampiamente riconosciuta la difficoltà per gli studenti di capire quale sia il metodo di studio a loro più consono per affrontare l'apprendimento linguistico, nonché la scelta delle attività delle strategie e tecniche che rendono loro più accessibile lo studio, è possibile comunque arrivare a buoni risultati in classe probabilmente lavorando proprio su questi aspetti dell'autoregolazione.

Per capire se questa interpretazione dei dati appena confrontati possa essere convalidata da ulteriori risposte da parte dei docenti, nel paragrafo che segue si vedrà con quale progettualità e modalità gli insegnanti sostengono di promuovere lo sviluppo dell'autonomia nei loro studenti.

5.2 La promozione dello sviluppo dell'autonomia

Nonostante la totalità degli insegnanti esaminati riconosca l'importanza per i propri studenti di diventare autonomi e la maggioranza di essi abbia dimostrato di avere un'idea chiara su alcuni aspetti implicati nel processo di sviluppo di autonomia, quali la necessità di prevedere percorsi espliciti di esercitazione delle strategie cognitive e metacognitive, rimane ancora problematica la considerazione che gli insegnanti hanno delle proprie

responsabilità verso gli studenti. In più, si è visto anche come i limiti di un contesto educativo molto legato alla tradizione e ad un apprendimento tutto sommato passivo siano vissuti dai docenti come restrizioni spesso insuperabili che ostacolano in molti casi la promozione dell'autonomia in classe. Partendo da queste condizioni, si suppone che le DD9 e DD10 sui tentativi fatti per aiutare gli studenti a diventare più autonomi daranno conto di pratiche didattiche saltuarie, irregolari, discontinue. Si vedrà ora se tale tesi può essere confermata.

La Tabella 5.8 riporta i dati percentuali della DD9 (per i dettagli si rimanda sempre all'Allegato 5). Tutti gli insegnanti si impegnano a promuovere l'autonomia in classe, il 79,1% con una frequenza regolare e il restante 20,9% saltuariamente. Nessun si dichiara estraneo alla questione.

Tabella 5.8: Tabella di contingenza tra ordine di scuola di appartenenza e risposte a DD9: *Nelle sue lezioni tenta di promuovere l'autonomia nei suoi studenti?*

	DD9			
	mai	raramente	ogni tanto	spesso/ regolarmente
ORDINE SCUOLA I grado	,0%	,0%	20,4%	80,0%
II grado	,0%	,0%	21,4%	78,6%
TOTALE	,0%	,0%	20,9%	79,1%

Il fatto che ogni insegnante faccia dei tentativi per far sì che gli studenti diventino autonomi nello studio delle lingue non significa necessariamente che si ottengano dei risultati positivi: tali tentativi possono infatti non andare a buon fine, e le cause potrebbero risiedere proprio nelle risposte alla DD5 analizzata nel paragrafo precedente, in cui si era visto come il 25,6% dei docenti ritenesse che i limiti del sistema scolastico impediscono di fatto lo sviluppo dell'autonomia. Rimane da valutare la correttezza ed efficacia delle modalità utilizzate dagli

insegnanti per promuovere l'autonomia. Sicuramente le risposte alla DD9 incoraggiano a pensare che i docenti integrino la loro didattica con delle azioni mirate ad un processo continuo e regolare volto ad accrescere la consapevolezza linguistica e metacognitiva degli studenti.

Prima di affidarsi a questo dato per scartare l'ipotesi iniziale di tentativi didattici proposti in modo isolato, è necessario capire effettivamente quali siano i risultati di tali sforzi, ritornando al questionario studenti e confrontando le risposte degli insegnanti con quelle dei loro discenti. La DS26 chiedeva proprio agli studenti con che frequenza fosse loro concesso di autoregolare il proprio apprendimento durante le lezioni scolastiche di lingua straniera. La Tabella 5.8 ne illustra i dati, suddividendo le risposte dei soggetti nelle modalità "no", "raramente", "qualche volta" e "spesso".

Tabella 5.9: Tabella di contingenza tra ordine di scuola di appartenenza e risposte a DS26: *Tu e i tuoi compagni potete decidere che cosa fare durante le lezioni in classe (che argomenti trattare, se lavorare in gruppo, andare in laboratorio, fare attività particolari, ecc.)?*

			DS26				TOT
			no	raramente ¹³⁶	qualche volta	spesso	
ORD. SC.	I grado	Frequenza	22	5	39	2	68
		%	32,4%	7,4%	57,4%	2,9%	100,0%
		% sul tot.	4,7%	1,1%	8,2%	,4%	14,4%
	II grado	Frequenza	127	14	223	41	405
		%	31,4%	3,5%	55,1%	10,1%	100,0%
		% sul tot.	26,8%	3,0%	47,1%	8,7%	85,6%
TOTALE		Frequenza	149	19	262	43	473
		%	31,5%	4,0%	55,4%	9,1%	100,0%

Risulta evidente che la maggior parte degli studenti (55,4% del campione totale) dice che "qualche volta" può decidere che cosa fare durante la

¹³⁶ Questa modalità di risposta non era contemplata nel questionario ma siccome diversi studenti hanno utilizzato l'opzione di risposta aperta ("Altro") inserendo "raramente", "di rado" ecc., si è deciso di aggiungere tale frequenza come modalità significativa nella presentazione dei dati.

lezione di lingua. Alcuni dei soggetti che studiano più lingue straniere, specificano che in realtà non tutti gli insegnanti consentono occasioni di autoregolazione, ma che qualcuno lo fa con una certa frequenza¹³⁷. La percentuale di coloro che affermano che spesso il docente lasci loro gestire la lezione, sia pure in parte o totalmente, è davvero minima: si tratta di un 2,9% degli studenti della scuola secondaria di I grado e di un 10,1% per i colleghi di II grado. Nonostante possa essere notata una differenza nel valore tra i due gruppi, che in realtà non è sintomatica di una loro relazione statisticamente significativa con le risposte (il test Chi quadro rivela $\chi^2 = 5,578$, $\alpha > ,05$, gdl = 7), è chiaro come la percentuale si discosti nettamente da quella data dagli insegnanti nella domanda equivalente posta nel questionario docenti e poco sopra analizzata (DD9, cfr. Tabella 5.8). Là, infatti, il 79,1% degli insegnanti dichiarava di promuovere l'autonomia in classe con una frequenza costante e regolare. Ci si chiede perché esista una tale disparità di percezione tra studenti e insegnanti. Addirittura, il 31,5% del campione studenti sostiene di non poter mai decidere nulla riguardo ai contenuti o alle modalità con cui affrontare lo studio della LS in classe. Ora, le cause potrebbero essere dovute al fatto che:

1. gli studenti non sono completamente consapevoli del processo che regola il loro apprendimento e quindi non riescono a comprendere in modo conscio i tentativi fatti dai loro insegnanti con l'intento di renderli più autonomi;
2. gli insegnanti pensano di promuovere l'autonomia ma in realtà non lo fanno oppure svolgono dei tentativi che non vengono esplicitati

¹³⁷ Questa ulteriore specificazione è risultata da risposte aggiuntive fornite dagli studenti, alla voce "Altro".

alla classe, e quindi gli studenti non se ne rendono conto perché compiono tali passaggi in modo implicito.

Posto che non c'è motivo di dubitare della parola dei docenti e quindi si ritiene che facciano di tutto per promuovere l'autonomia in classe, si deve dunque concludere che per la maggior parte dei casi si tratti di input isolati, non concepiti in un percorso continuo e soprattutto condiviso in modo esplicito con gli studenti, con il risultato che molti sforzi risultano vani poiché i discenti non colgono in modo adeguato le opportunità che vengono loro offerte.

Per cercare di comprendere le caratteristiche, i punti di forza e i limiti dei tentativi compiuti dai docenti con l'intento di promuovere l'autonomia in classe, sono state raccolte le risposte alla DD10 raggruppando le dichiarazioni degli insegnanti per vedere su che cosa prestassero maggiore attenzione insieme ai loro studenti¹³⁸. Ciò che ne risulta sono delle direzioni parzialmente diverse per i due ordini di scuola: gli insegnanti di I grado preferiscono insistere sulla condivisione e comprensione degli obiettivi (cfr. Allegato 5: D13, D30, D35) e sulla padronanza delle strategie (D4, D22, D34) come modo per rendere gli studenti più attivi e partecipi del loro apprendimento, per motivarli allo studio della lingua straniera e far loro affrontare alcune ansie legate all'acquisizione linguistica; i colleghi della scuola di II grado, invece, tendono a focalizzarsi più sulla metariflessione, stimolando i discenti a comprenderne a pieno il processo di apprendimento (D7, D10, D15, D24), partendo principalmente da una gestione più autonoma possibile di alcuni contenuti dei tempi o delle attività da svolgere (D6, D16, D17, D33). Sei docenti citano l'utilizzo di modalità di apprendimento che prevedono la

¹³⁸ Come anticipato nel paragrafo 2.5, per l'analisi di alcune domande aperte, tra cui la DD10, si è fatto uso di un programma che rileva le frequenze lessicali (cfr. nota 101).

costruzione di un sapere tramite lavoro di gruppo (D1, D14, D16, D17, D18, D41): si ricorderà quanto ampiamente scritto nel paragrafo 1.4.2, dove si insisteva proprio sul fatto che i ragazzi al giorno d'oggi sono abituati a costruire il proprio sapere tramite una condivisione di conoscenze, nello scambio continuo di nozioni e competenze. Tale realtà non trova però ancora piena corrispondenza nella didattica che viene loro proposta, visto che i docenti che ricorrono all'uso frequente dell'apprendimento collaborativo sono molto pochi.

Andando ad isolare i campi semantici che risultano maggiormente frequenti tra le dichiarazioni dei due gruppi di docenti, si è visto che mentre per quelli di I grado si ripetono parole afferibili all'idea della condivisione, della compartecipazione, del sostegno, gli insegnanti di II grado ripetono invece parole come “chiedere”, “riflettere”, “metodo”, “propri”, “liberi”, “(da) soli”. È inevitabile concludere che venga seguita una gradualità nell'affrontare il percorso verso l'autonomia, in relazione ovviamente all'età dei discenti e alle loro esperienze pregresse: si parte così dalla scuola secondaria di I grado in cui si cerca di aprire un discorso di consapevolezza delle strategie cognitive e linguistiche, dell'importanza di adeguare il proprio modo di apprendere agli obiettivi da raggiungere, per proseguire poi nella scuola secondaria di II grado ad una riflessione più specifica sul proprio processo di apprendimento, visto come qualcosa che va monitorato continuamente, ma anche sviluppato in modo più indipendente, provando a riutilizzare ciò che si impara in contesti differenti e soprattutto abituandosi a gestire da soli alcuni aspetti dello studio della lingua. In entrambi i gruppi di docenti appare il tentativo diffuso di promuovere l'abitudine ad autovalutarsi così da incoraggiare una riflessione critica e più partecipativa dello studente sulle difficoltà che caratterizzano la sua competenza linguistica.

L'analisi della DD10 rivela però anche alcune risposte di insegnanti che non possono essere considerate appropriate a quanto richiesto dalla

domanda stessa: citando D12, D14, D20, D21, D27, D40, D41 (cfr. Allegato 5), si capisce come per certi docenti la comprensione di che cosa sia in realtà l'autonomia e come possa essere promossa in modo pratico sia ancora alquanto lacunosa (questo dato non dovrà stupire, visto, come detto all'inizio di questo capitolo 5, che i docenti generalmente non possono contare su percorsi formativi che li aiutino a realizzare a pieno cosa si intenda per autonomia e come possa essere facilitata in classe). Pensando di descrivere le modalità in cui tentano di promuovere l'autonomia, in realtà questi docenti segnalano delle procedure didattiche che non obbligatoriamente sono legate allo sviluppo dell'autoregolazione. Si prendano ad esempio le seguenti risposte:

D14: [...] *tramite groupwork sia per la ripetizione di strutture sia per l'invenzione di dialoghi, riassunti e stesura di storie su traccia data. Tramite lavori in pairs per la preparazione di presentazioni orali. Tramite la composizione di descrizioni e lettere da redigere a casa con l'uso del vocabolario, composizioni che correggo regolarmente e, se valide, fotocopio e distribuisco a tutta la classe spiegandone i punti forti ed apprezzandone la qualità. Ho provato a far preparare dei manifesti a tema verificando di prima mano la capacità di interazione che differisce in base ai singoli studenti.*

D20: *Dopo aver dato tutti gli strumenti necessari, cerco di individuare dei compiti che permettono il riutilizzo delle conoscenze, cioè dovrebbero essere in grado di rielaborare quanto spiegato attraverso degli esercizi diversi, di espansione o di consolidamento.*

D21: *Indico l'obiettivo, il modo per raggiungerlo e una autovalutazione del proprio livello raggiunto.*

D40: *[Dò] spunti per letture, film, approfondimenti, metodi per un recupero autonomo.*

Sono state sottolineate le espressioni che indicano il motivo per cui si ritiene che queste pratiche didattiche non possano aiutare lo studente ad accrescere la sua autonomia di apprendimento linguistico: la maggior parte dei termini denota un'azione svolta *dall'insegnante* stesso per gestire il processo o le attività e successivamente “*dare* agli studenti dei metodi”¹³⁹, delle strategie da riutilizzare, possibilmente in altri contesti. Non si capisce in che modo si punti all'autonomia del discente: sembra si tratti piuttosto di motivare la classe ad usare la lingua straniera ricorrendo anche a stimoli diversi (ciò che caratterizza ogni buona prassi didattica “ordinaria”), ma non si può dire dalle parole degli insegnanti così come sopra riportate che agli studenti venga richiesto lo sforzo di riflettere su degli obiettivi, di scegliere dei contenuti su cui lavorare o delle strategie per procedere *autonomamente* nello studio. Un'altra risposta rappresentativa di un'interpretazione errata di ciò che significhi promuovere l'autonomia è in D41:

D41: [...] *lavori di gruppo, lavori di produzione scritta, ricerche internet.*

Non è chiaro in realtà come queste tre modalità di lavoro siano legate allo sviluppo dell'autonomia: non si può escludere che l'insegnante in questione crei dei percorsi di autoregolazione attuando questi tipi di attività, ma di sicuro non è corretto pensare che ad ogni lavoro di gruppo, produzione scritta o ricerca su Internet corrisponda una crescita di livello di autonomia. Pensando al lavoro di gruppo, ad esempio, ci si può chiedere se sia semplicemente un'attività cooperativa limitata dalle indicazioni dall'insegnante oppure se è organizzata come un task collaborativo in cui gli studenti sono molto più liberi e indipendenti di

¹³⁹ Per capire quanto questo approccio didattico possa essere lontano dalla promozione dell'autonomia, basti citare Little (1999:3) quando afferma che “l'autonomia non è qualcosa che si dà” agli studenti, non è una “nuova” metodologia.

gestire il lavoro: solo nel secondo caso si può ricollegare il lavoro ad un percorso di sviluppo dell'autonomia.¹⁴⁰ Si può ipotizzare che l'insegnante che ha dato la risposta sopra riportata non avesse le idee totalmente chiare su ciò che significa promuovere l'autonomia in classe, altrimenti avrebbe fornito esempi più precisi.

A parte alcune affermazioni che lasciano dubbi sulla comprensione del concetto di autonomia nell'apprendimento, la maggior parte degli insegnanti cerca di stimolare i propri studenti a gestire l'apprendimento in modo più consapevole, affrontando in classe uno o più aspetti che caratterizzano di fatto lo sviluppo del percorso di autonomia e concedendo ai discenti un controllo più o meno forte degli obiettivi, dei contenuti e della loro progressione, dei metodi e delle tecniche da utilizzare, della valutazione di ciò che è stato acquisito. Sebbene le pratiche dichiarate dagli insegnanti siano assolutamente idonee a favorire lo sviluppo dell'autonomia, non è tuttavia possibile trascurare i risultati ottenuti dalla DS26 sopra analizzata (cfr. Tabella 5.9), in cui un terzo degli studenti affermava di non percepire affatto questo senso di autoregolazione nello studio linguistico e poco più della metà diceva di poter decidere che cosa fare durante la lezione solo "qualche volta", ossia in modo del tutto saltuario. Le idee dei docenti (il fatto di aumentare la riflessione sulla lingua e sulle strategie, di creare situazioni di autovalutazione, ecc.) non possono dirsi sbagliate e, se appoggiamo le loro stesse dichiarazioni in base a cui per il 79,1% dei casi i tentativi sono proposti in modo costante e regolare (cfr. Tabella 5.8), allora ciò che limita la percezione dei discenti sarà da spiegarsi con il fatto che gli input ricevuti sono impliciti, magari richiedono una riflessione sulla lingua e sul proprio modo di apprendere, ma non rendono espliciti gli obiettivi

¹⁴⁰ A proposito di task di tipo cooperativo e collaborativo, si rimanda alla teoria di Littlewood (2002) descritta nel paragrafo 1.1.1.3 e riassunta nella Figura 1.2.

stessi di tale percorso di riflessione, ossia l'incremento di un senso di responsabilità e autoefficacia necessario per poter diventare degli studenti autonomi.

L'autonomia, del resto, è anche la capacità di creare dei collegamenti tra ciò che si impara a scuola e ciò che si apprende fuori dalla scuola, e viceversa, in modo che studio ed esperienza si integrino in un sapere articolato e sempre più vasto. Anche per lo sviluppo di questa capacità è necessaria la guida da parte dell'insegnante e il questionario insegnanti si sofferma quindi pure su questo aspetto: così, le DD25 e DD26 investigano con che frequenza e in che modo i docenti tentano di utilizzare le conoscenze linguistiche che derivano dalla vita privata dei loro studenti.

La Tabella 5.10¹⁴¹ mostra che la maggioranza degli insegnanti (53,5% del totale del campione) cerca di sfruttare "spesso" o "sempre" ciò che gli studenti apprendono fuori dalla classe, che sia per motivi familiari (casi di immigrazione o contatti con parenti stranieri) o per altre circostanze (il fatto di vivere in una città con molti turisti stranieri, o di utilizzare frequentemente dei media in lingua, o andare regolarmente in vacanza all'estero, ecc.). Solo il 7% dice di utilizzare solo "raramente" ciò che gli studenti imparano nella loro vita extrascolastica e il rimanente (39,5%) dichiara di farlo "ogni tanto".

¹⁴¹ La Tabella 5.10 riassume i dati concentrandoli in tre gruppi di modalità. Per un dettaglio sulle modalità considerate singolarmente si rimanda all'Allegato 5.

Tabella 5.10: Tabella di contingenza tra ordine di scuola di appartenenza e risposte a DD25: *Solitamente sfrutta le conoscenze (linguistiche ed extralinguistiche) che i suoi studenti possiedono già o che apprendono fuori dalla classe (nella loro vita privata) per le attività che propone in classe?*

		DD25			TOT	
		raramente	ogni tanto	spesso/ sempre		
ORD. SC.	I grado	Frequenza	1	6	8	15
		%	6,7%	40,0%	53,3%	100,0%
		% sul tot.	33,3%	35,3%	34,8%	34,9%
	II grado	Frequenza	2	11	15	28
		%	7,1%	39,3%	53,6%	100,0%
		% sul tot.	66,7%	64,7%	65,2%	65,1%
TOTALE	Frequenza	3	17	23	43	
	%	7,0%	39,5%	53,5%	100,0%	

Prima di vedere in che modo i docenti dichiarano di aiutare i loro studenti a creare collegamenti tra “*school knowledge*” e “*action knowledge*” (Barnes 1976, cfr. paragrafo 1.4.1), si vuole ricordare quanto visto nel paragrafo 4.3 a proposito di come gli studenti considerino la lingua straniera che apprendono: la Tabella 4.10 illustrava una situazione che lasciava poco spazio all’interpretazione, con l’86% del totale del campione studenti che sosteneva che quanto si impara fuori dalla classe in LS è diverso da quanto si impara in classe. La Tabella 4.11 spiegava poi che i soggetti, per la maggior parte, avvertivano ciò che imparano in contesti extrascolastici come saperi e competenze più concrete perché “vicine” al loro mondo e ritrovabili nei libri di scuola.

Ancora una volta si presenta una discordanza tra quanto dichiarato dai docenti (che per la quasi totalità dice di riprendere in classe le conoscenze extrascolastiche dei discenti con una certa regolarità e frequenza) e quanto percepito dagli studenti (che per la stragrande maggioranza non recepisce nessun tipo di collegamento tra la lingua straniera usata in classe e quella usata fuori). Di nuovo, si può ipotizzare che gli insegnanti, nonostante i loro buoni propositi, non utilizzino le

modalità più adeguate per creare collegamenti tra il sapere scolastico e quello extrascolastico, o perché non lo fanno in modo continuo o proponendo le attività giuste, oppure perché non viene richiesta agli studenti una riflessione esplicita che li possa rendere più partecipi nella costruzione di questi “ponti” tra conoscenze diverse.

Nell’Allegato 5 sono riportate le risposte dei docenti alla DD26 che chiedeva di specificare in che modo tentano di integrare nella loro didattica le esperienze linguistiche che gli studenti vivono nella loro vita privata. Principalmente, gli insegnanti sembrano riprendere le conoscenze extrascolastiche degli studenti elicitando racconti e narrazioni di sé (D11, D15, D17, D20, D42) o riprendendo testi di canzoni, film o pubblicità diffuse (D3, D4, D8, D15, D18, D22, D28, D36, D37, D42); alcuni comprendono l’importanza di fare continui richiami alle prenoscenze linguistiche, derivanti anche da studi precedenti, oppure a confronti tra lingue diverse (tra cui il dialetto) e tra le relative culture (D6, D9, D21, D24, D32, D41)¹⁴²; un paio di insegnanti stimola la partecipazione dei discenti coinvolgendoli in attività in cui possano esprimere le loro competenze individuali frutto proprio delle loro esperienze linguistiche maturate fuori dalla classe (D16, D40); infine, due docenti dichiarano di ricorrere all’uso delle tecnologie per cercare di collegare il mondo esterno a quello più formale della scuola (D3, D8). Questo quadro che sintetizza le risposte degli insegnanti rivela sicuramente degli aspetti positivi, come ad esempio il fatto si cerchi continuamente di partire dalle esperienze del vissuto e dagli interessi dei discenti. Tuttavia, non si può non riflettere sul fatto che siano pochissimi gli insegnanti che dichiarano l’uso delle tecnologie, in particolar modo di Internet, nonostante sia proprio con le tecnologie che gli studenti

¹⁴² Questo aspetto richiama anche lo sviluppo di una competenza plurilingue, di cui si tratterà più ampiamente nel paragrafo successivo 5.3.

esercitano maggiormente le loro competenze linguistiche quando non sono a scuola. Si può ipotizzare a questo punto che, nonostante i tentativi compiuti dagli insegnanti nel cercare di sfruttare in classe quanto deriva dall'esperienza linguistica al di fuori delle mura scolastiche, gli studenti non percepiscano quasi nessun contatto tra le due situazioni di apprendimento proprio perché avvengono tramite modalità e canali che non sentono propri.

Poiché l'attenzione della presente ricerca è posta anche sullo sviluppo della competenza plurilingue, il paragrafo successivo indagherà se e in che modo gli insegnanti promuovano la creazione di “ponti” tra le lingue, di conoscenze trasversali mirate alla costruzione di un sistema complesso in cui tutti i saperi e le esperienze linguistiche dei discenti possano entrare a far parte.

5.3 La promozione dello sviluppo della competenza plurilingue

Nel paragrafo 1.4.3 si era parlato delle caratteristiche multiformi che ha oggi l'ambiente linguistico in cui crescono e vivono i ragazzi. La didattica ovviamente non può prescindere da tali caratteristiche che si traducono in situazioni di multilinguismo e multiculturalità più o meno riconosciute e tangibili. L'autonomia stessa, se circoscritta al contesto linguistico, deve tenere in grossa considerazione tutti gli input provenienti da diverse lingue straniere, con una frequenza sempre più assidua e con modalità sempre più diverse. Per questo è necessario che gli insegnanti aumentino la consapevolezza dei discenti rispetto alle

occasioni d'uso delle varie LS e alla natura stessa dei codici linguistici con cui entrano in contatto.

La Tabella 5.11 mostra le frequenze con cui i docenti investigati sostengono di far uso delle conoscenze degli studenti nelle varie LS.

Tabella 5.11: Tabella di contingenza tra ordine di scuola di appartenenza e risposte a DD29: *Sfrutta le loro conoscenze di altre lingue straniere?*

		DD29			TOT	
		raramente	ogni tanto	spesso/ sempre		
ORD. SC.	I grado	Frequenza	2	5	7	14
		%	14%	36%	50%	100,0%
		% sul tot.	5,3%	13,2%	18,4%	36,8%
	II grado	Frequenza	4	11	9	24
		%	16,7%	45,8%	37,5%	100,0%
		% sul tot.	10,5%	28,9%	23,7%	63,2%
TOTALE	Frequenza	6	16	16	38 ¹⁴³	
	%	15,8%	42,1%	42,1%	100,0%	

Risulta evidente come la maggioranza del campione dichiara di ricorrere a tali conoscenze linguistiche in modo abbastanza frequente o molto frequente (con una percentuale per entrambi le modalità del 42,1%, per un totale dell'82,2%) mentre il 15,8% ritenga di farlo raramente. Guardando i dati nello specifico dei due gruppi di docenti, si vedrà che sono principalmente quelli della scuola secondaria di I grado che sfruttano le conoscenze multilingui dei discenti “spesso” o “sempre” (50% contro il 37,5% dei colleghi della scuola di II grado). Questo potrebbe essere dovuto al fatto che al momento in cui è stata svolta la ricerca, nella scuola secondaria di I grado venivano generalmente insegnate due lingue straniere mentre nella scuola di II grado il curriculum prevedeva una sola lingua, a meno che non si trattasse di indirizzi di

¹⁴³ Alcuni docenti risultano non aver risposto alla domanda in oggetto.

studio linguistici¹⁴⁴. L'insegnamento curricolare di due lingue sicuramente può facilitare il richiamo delle conoscenze in una o nell'altra lingua da parte degli insegnanti, ma, come dimostrano i dati, non è sempre così. Partendo dal fatto che tutti gli studenti della scuola di I grado che sono entrati nell'indagine qui presentata studiavano almeno due lingue straniere, sarebbe auspicabile che tutti i docenti della scuola di I grado avessero dichiarato di fare rimandi continui tra le due lingue studiate dai loro discenti, ma come dimostra la Tabella 5.11, così non è stato. Inoltre, anticipando qui un dato che sarà esposto successivamente nel capitolo 6, il 25,8% degli studenti della scuola secondaria di II grado dichiara di conoscere almeno un'altra lingua straniera oltre a quella/e studiata/e a scuola a dimostrazione che anche tra questo gruppo di studenti esiste un multilinguismo diffuso (uno studente su quattro conosce almeno due lingue diverse dalla sua lingua materna). Questi ultimi dati saranno ripresi nel corso della discussione nel capitolo 7, per cercare di interpretarli in modo più esteso, unitamente a una riflessione necessaria sull'educazione linguistica all'interno del percorso scolastico.

Collegato alla frequenza con cui i docenti dicono di sfruttare la ricchezza linguistica presente nelle classi, vi è anche il modo in cui realizzano questi rimandi o "ponti" tra le lingue. L'Allegato 5 riporta tutte le risposte degli insegnanti alla DD30. Si inizierà l'analisi dalle strategie usate da quegli insegnanti che dichiarano di sfruttare "sempre" le conoscenze linguistiche dei discenti nelle varie lingue straniere:

¹⁴⁴ La Riforma Gelmini (prima con la legge 133/2008 e poi con legge 169/2008) tra gli altri cambiamenti al sistema scolastico ha previsto la possibilità di aumentare le ore settimanali di inglese nella scuola secondaria di I grado, passando da 3 a 5 ore, così da potersi concentrare sull'apprendimento della lingua inglese anziché affrontare lo studio di più lingue. Tale riforma è entrata in atto il 1° settembre 2009, ma nel momento della raccolta dei dati, ossia maggio-giugno 2009, il sistema scolastico promuoveva ancora l'insegnamento di due lingue straniere, voluto dalla Riforma Moratti con il DL della legge 53/2003.

D7: *Si traduce in altre lingue il contenuto del messaggio.*

D15: *Richiamando vocaboli di friulano, italiano o tedesco somiglianti all'inglese. Parimenti con le strutture simili (anche il friulano ha inversione sogg/verbo per le forme interrogative, usa il verbo avere per esprimere il dovere...), lavorando in sinergia con i docenti di lettere e di tedesco per quanto concerne la presentazione dei concetti di storia, geografia e grammatica.*

D21: *Faccio CLIL insegnando francese in friulano, comunque spesso inserisco nelle mie spiegazioni dei riferimenti alla lingua inglese, quando ci sono delle parole assomiglianti o delle strutture grammaticali che ricordano quelle inglesi...*

D33: *Spesso i non-italofoni vivono un rapporto conflittuale con la propria lingua di origine, molti si vergognano; dire esplicitamente come l'inglese si rapporta con l'italiano e con altre lingue li aiuta a vincere questi sentimenti. Se abituati a parlarne, riescono poi da soli a vedere le differenze e a dare un contributo alla lezione. I ragazzi in generale sono comunque sempre curiosi e desiderosi di riportare vocaboli o espressioni in LS apprese in famiglia, basta pensare alle lezioni dedicate ai False Friends o allo "stupidario linguistico" (espressioni strane o parolacce, quale insegnante non e' incappato in questo?).*

D43: *L'analisi comparativa è molto utile per farli rendere conto che sanno già cose che pensano di dover studiare. Spesso uso anche il dialetto se serve ad aiutarli a memorizzare vocaboli o espressioni idiomatiche.*

I docenti riportati in D7, D37 e D43 richiamano una pratica che sembra piuttosto abituale nella didattica di tutti i soggetti intervistati, anche quelli che alla DD29 avevano risposto di sfruttare le conoscenze linguistiche dei loro studenti meno frequentemente rispetto ai docenti sopra citati: richiamare le somiglianze lessicali o grammaticali o le diversità tra le

lingue diverse sono le strategie più diffuse nell'esperienza scolastica. Non altrettanto diffuse invece sono pratiche quali il CLIL (apprendimento integrato di contenuto e lingua) (D21) che prevede l'uso di una lingua straniera come veicolo di contenuti disciplinari non linguistici, né tantomeno comune è, purtroppo, la gestione di un progetto di educazione linguistica che tenga conto delle diverse lingue implicate nel curriculum (D15). Si vedrà nel capitolo 7 quanto entrambi queste modalità di affrontare la didattica siano non solo importanti ai fini di una crescita linguistica, ma anche auspicabili nel quadro di sviluppo della competenza plurilingue e, unitamente, dell'autonomia.

Il capitolo che segue ritornerà in modo dettagliato sul tema della competenza plurilingue, soffermandosi sui vari aspetti che possono ritenersi influenti sulla capacità da parte degli studenti di riuscire a costruire un sistema concettuale in cui tutte le conoscenze delle varie lingue straniere, apprese in modi e situazioni diverse, confluiscono in una visione organica e funzionale del linguaggio. I dati presentati in questo ultimo paragrafo 5.3 relativamente al questionario docente saranno ripresi per un confronto ulteriore, ancora una volta per capire se vi siano corrispondenze tra la pratica didattica e i risultati nell'apprendimento.

Capitolo 6:

Variabili legate all'autonomia che possono favorire lo sviluppo di una competenza plurilingue

Si affronterà di seguito la quarta e ultima domanda del progetto di ricerca qui presentato, ossia: *Esistono delle variabili legate all'autonomia che possano favorire lo sviluppo di una competenza plurilingue?* Come scritto all'inizio del paragrafo 1.4.4, la competenza plurilingue non è la somma delle competenze che si hanno nelle diverse lingue (da quella materna a quella seconda o straniera, al dialetto, alla lingua etnica, ecc.), bensì è la capacità di combinare e alternare abilità diverse integrandole in un sistema unico, complesso, in continua evoluzione. Ci sono diversi fattori che possono incidere sullo sviluppo di tale capacità, e questo capitolo tenterà di esplorarne i principali: la conoscenza di più lingue straniere, per motivi familiari o ragioni scolastiche (paragrafo 6.1), la motivazione all'apprendimento linguistico e all'uso delle lingue (paragrafo 6.2), l'uso di strategie metacognitive mirate alla creazione di relazioni tra le competenze che si hanno nelle diverse LS (paragrafo 6.3). Questi aspetti, unitamente ad altri, come il fatto di utilizzare le lingue straniere tramite le tecnologie con una certa frequenza e la disposizione ad apprendere in modo autonomo, saranno successivamente oggetto di analisi statistiche per vedere se sia possibile stabilire delle associazioni

significative nell'ottica dello sviluppo della competenza plurilingue (paragrafo 6.4).

Gli stessi fattori appena citati sono chiaramente legati anche allo sviluppo dell'autonomia nell'apprendimento linguistico perché ognuno di essi può incidere in modo più o meno forte sulla dimensione affettiva (la percezione di sé e delle proprie potenzialità, la volontà di essere più responsabili del proprio apprendimento, l'orientamento verso lo studio delle LS), su quella metacognitiva (la consapevolezza che si ha del processo di apprendimento linguistico e delle strategie personali che lo possono favorire) e su quella comunicativa (la cognizione delle opportunità d'uso delle lingue straniere e la capacità di sfruttare le proprie competenze per sostenere una comunicazione appropriata a contesti socio-linguistici differenti). Si vedrà nei seguenti paragrafi come poter interpretare tali relazioni.

Prima di addentrarsi nell'analisi, si è deciso di riassumere alcune informazioni riguardo al tipo di scuola cui appartengono gli studenti investigati e al numero di lingue straniere studiate, per avere un quadro preciso dei soggetti che sono entrati nella raccolta dati al fine di riuscire a commentare le risposte nel modo più corretto e coerente possibile.

Nel capitolo 2, in particolare nei paragrafi 2.2 e 2.4, è stata descritta la modalità della somministrazione dei due questionari (studente e docente), motivando la scelta della loro pubblicazione sul sito del Laboratorio LADILS¹⁴⁵ dell'Università Ca' Foscari con la volontà di raggiungere un pubblico vasto, che fosse rappresentativo di tutto il territorio nazionale, affinché, grazie alla versione elettronica, i due questionari fossero a disposizione di tutti gli studenti e insegnanti di lingue delle scuole

¹⁴⁵ Cfr. nota 96.

secondarie italiane. In effetti, così è stato, vista la partecipazione di studenti/docenti di scuole del nord, centro e sud Italia.

Diventa a questo punto rilevante identificare le tipologie di scuole da cui provengono i soggetti che hanno volontariamente preso parte all'investigazione, per vedere se vi sia incidenza tra tipologia di scuola e interesse verso il tema oggetto di questo studio. Parlando qui di autonomia nell'apprendimento delle lingue straniere e di competenza plurilingue è normale pensare che in scuole che si diversificano per l'offerta linguistica, come licei linguistici o istituti tecnici commerciali o in alcuni istituti professionali aziendali, esista una sensibilità maggiore verso tali argomenti, sia da parte dei docenti i quali possono far leva su un insegnamento linguistico più intensivo, che da parte degli studenti che, si suppone, dovrebbero essere maggiormente motivati e positivamente predisposti allo studio delle lingue straniere (questo ultimo aspetto verrà ripreso anche nel paragrafo 6.2, quando si andrà a considerare l'influenza che può avere la motivazione sullo sviluppo della competenza plurilingue). In ogni caso, è utile tenere presente che l'autonomia nell'apprendimento linguistico non è che una faccia della capacità di essere maggiormente responsabili del proprio apprendimento, capacità che diventa una caratteristica del discente nel momento in cui viene sostenuta, e che non è da limitarsi solo allo studio delle lingue ma che riguarda il modo in cui il processo di apprendimento in generale viene inteso. Inoltre, l'autonomia nell'apprendimento linguistico così come il plurilinguismo sono due competenze che ogni discente dovrebbe sviluppare per la propria autopromozione in un ambiente di vita e di lavoro che è sempre più multilingue e multiculturale, contrassegnato da scambi e integrazioni fra popoli diversi. Per questi motivi, non è pensabile confinare la promozione dell'autonomia linguistica e del plurilinguismo unicamente all'interno di quelle scuole dove le LS sono più presenti o comunque dove la tipologia di percorso curricolare sembra

prestarsi maggiormente ad una riflessione metacognitiva di livello più alto. Purtroppo, questo è proprio ciò che accade: anche nella ricerca qui presentata risulta che gli studenti delle scuole superiori che hanno partecipato all'indagine appartengono per circa l'80% a licei (linguistici per il 37%, scientifici per il 32%, delle scienze sociali per il 7% e classici per l'1%; una piccola percentuale, pur dichiarando di appartenere ad un liceo, non specifica quale sia l'indirizzo) e per il 19% a istituti tecnici o professionali con percorsi linguistici (indirizzo commerciale, aziendale, turistico). Vi sono solo 10 soggetti che non precisano che tipo di studi stanno effettuando, ma che da altri elementi presenti nel questionario (come la città dove studiano e la classe che frequentano) è possibile sostenere quasi con certezza che si tratti di compagni di classe dei soggetti sopra citati e quindi che vengano da licei o istituti tecnici a indirizzo linguistico. A questo punto, sembrerebbe che la totalità del campione di studenti partecipanti appartengano a queste due tipologie di scuole, il che conferma il timore sopra descritto, ossia che il discorso sull'autonomia linguistica viene percepito maggiormente dai licei o da alcuni istituti tecnici rispetto ad altre scuole che solitamente basano i loro curricula su contenuti più "pratici". È necessaria una precisazione per contestualizzare i dati raccolti: si ricorderà quanto detto sempre nel paragrafo 2.4 a proposito della somministrazione dei questionari, ossia che i questionari sono stati messi online per qualche mese per la compilazione elettronica degli stessi. Per diffondere l'iniziativa, sono stati contattati via posta elettronica una cinquantina di docenti di lingue entrati precedentemente in contatto con la sottoscritta durante corsi di formazione, perfezionamento o master presso l'università Ca' Foscari di Venezia. Si trattava di docenti precari e docenti di ruolo, che insegnavano in ogni tipologia di scuola secondaria. Alcuni dei docenti contattati hanno partecipato all'indagine coinvolgendo anche le loro classi, per intero o solo in parte (era richiesta una partecipazione volontaria), e interessando

anche altri loro colleghi. Poiché è difficile pensare che uno studente capiti per caso nel sito web di un'università e decida di rispondere ad un questionario sull'autonomia, è ovvio che il merito di tanta partecipazione da parte degli studenti (un totale di 473 soggetti tra scuola secondaria di I e di II grado) è da riconoscere ai docenti partecipanti. Si ipotizzerà pertanto che i ragazzi che hanno risposto al questionario fossero gli studenti dei docenti che a loro volta hanno partecipato all'indagine. Se ciò è vero, visto che la quasi totalità dei ragazzi provenivano da licei o istituti tecnici ad indirizzo linguistico, si suppone che anche i docenti investigati saranno collegati alle stesse scuole. Andando infatti ad osservare la provenienza degli insegnanti, risulta che su 28 soggetti della scuola secondaria di II grado, il 57% sono professori di lingua straniera presso licei (principalmente licei linguistici, ma anche delle scienze sociali, scientifico e classico), il 36% presso istituti tecnici o professionali (turistici, commerciali, aziendali, per geometri) e il restante 7% insegna in entrambi i tipi di scuola. Tornando alla raccolta dati, se alla presenza docenti di liceo (un totale di 64%: 57% più 7%) corrisponde un'alta presenza di studenti liceali (circa l'80% del totale del campione), lo stesso non accade per gli istituti tecnici con percorsi non linguistici, per i quali gli studenti che hanno compilato il questionario risultano essere relativamente pochi (solo 19%) rispetto invece ai docenti (un totale di 43%: 36% più 7%). Si può dunque presumere che:

1. la maggior parte dei docenti degli istituti tecnici o professionali (a indirizzo non linguistico) che hanno risposto al questionario hanno deciso di non coinvolgere i loro studenti, non informandoli dell'indagine in corso e della richiesta di compilazione del questionario;

2. nonostante i suddetti docenti abbiano chiesto la partecipazione dei loro studenti, questi non erano interessati a intervenire nella ricerca.

Non potendo contare su un riscontro diretto con i soggetti, non è possibile stabilire quale sia la verità dei fatti. In ogni caso, rimane evidente come vi sia una maggior difficoltà da parte degli istituti tecnici o professionali (a indirizzo non linguistico) a soffermarsi su una riflessione che riguarda l'apprendimento delle lingue straniere, come se fosse una tematica secondaria, non importante o comunque non abbastanza significativa da poter richiamare la partecipazione dei ragazzi. È un dato di fatto che su un'indagine svolta su tutto il territorio italiano e aperta a tutte le scuole secondarie, solo gli studenti dei licei e degli istituti tecnici commerciali, professionali aziendali o turistici abbiano risposto al questionario, e nel capitolo 7 anche queste osservazioni diventeranno oggetto di discussione.

Nel paragrafo seguente si entrerà invece nel dettaglio della biografia linguistica dei discenti partecipanti, cercando di identificare l'“identità plurilingue” (Oliveira, Ançã 2009:404) che risulta dalle esperienze di vita dei soggetti, dalla loro storia familiare, dai loro percorsi scolastici e interessi.

6.1 La conoscenza di più lingue

I dati raccolti attraverso il questionario studenti hanno permesso di avere un quadro piuttosto preciso delle esperienze linguistiche dei partecipanti partendo da una serie di aspetti che risulta interessante considerare. Nella lettura dei dati si terrà sempre presente quanto detto sopra, ossia che i

soggetti appartenevano a licei e a scuole tecniche o professionali con un curriculum orientato o allo studio delle lingue (liceo linguistico e istituti che insistono sull'insegnamento delle LS perché necessarie alla formazione di figure professionali specifiche) o comunque incentrato sullo studio più approfondito delle discipline umanistiche (liceo classico, scientifico, socio-psico-pedagogico).

La Tabella 6.1 descrive nel dettaglio le frequenze e le percentuali degli studenti intervistati che studiavano una, due o tre lingue straniere a scuola. Risulta subito netta la differenza tra i gruppi della scuola secondaria di I grado e quella di II grado: nel primo infatti la stragrande maggioranza degli studenti (86,6%) è concentrato nella colonna delle due lingue proprio per il fatto che, come precedentemente accennato nel capitolo 5¹⁴⁶, al momento in cui è stato compilato il questionario per questi discenti era previsto l'insegnamento di almeno due LS curricolari (con una terza opzionale, in alcuni casi)¹⁴⁷; nella scuola secondaria di II grado, invece, la distribuzione è molto più omogenea. In particolare, il 33,2% che stava apprendendo una sola LS (si trattava sempre della lingua inglese) apparteneva ad istituti tecnici (3%) e a licei scientifici, socio-psico-pedagogici o classici (97%): nel caso dei licei, molti studenti hanno indicato anche lo studio del latino, che, pur essendo una lingua da considerarsi in un percorso di educazione linguistica integrata, non può essere considerata come una lingua straniera¹⁴⁸.

¹⁴⁶ Cfr. nota 144.

¹⁴⁷ La percentuale dell'1,5% corrispondente ad uno studente della scuola secondaria di I grado che ha affermato di studiare solo una LS a scuola è da leggersi con un certo riguardo, proprio in considerazione della normativa scolastica vigente al momento dell'indagine; si riterrà che il soggetto abbia dato una risposta imprecisa, omettendo una lingua straniera facente parte del curriculum, oppure che, per motivi cui non è possibile risalire, egli stesse effettivamente affrontando l'apprendimento di una sola LS.

¹⁴⁸ Si appoggerà la distinzione tra lingua straniera, usata per produrre comunicazione, e lingua classica come il greco o il latino, che sono solo ricettive poiché tramandano la grande storia e cultura della civiltà occidentale (Balboni 2008:11). In questo senso, il latino deve sicuramente

Tabella 6.1: Tabella di contingenza tra ordine di scuola di appartenenza e numero di LS inserite nel curriculum scolastico

		LINGUE CURRICOLARI			TOTALE	
		1 LS	2 LS	3 LS		
ORDINE SCUOLA	I grado	Frequenza	1	58	8	67
		%	1,5%	86,6%	11,9%	100,0%
		% sul totale	0,2%	12,2%	1,7%	14,1%
	II grado	Frequenza	135	98	174	407
		%	33,2%	24,1%	42,8%	100,0%
		% sul totale	28,5%	20,7%	36,7%	85,9%
TOTALE	Frequenza	136	156	182	474	
	% sul totale	28,7%	32,9%	38,4%	100,0%	

Gli studenti che dichiaravano l'apprendimento di due LS (inglese più un'altra lingua tra spagnolo, francese e tedesco), ossia il 24,1%, appartenevano per due terzi a licei scientifici, linguistici (biennio) e socio-psico-pedagogici e per un terzo a istituti tecnici. Infine, il 42,8% di soggetti che studiavano tre lingue erano studenti di licei per l'80% (di cui la metà erano iscritti al liceo linguistico, e della restante parte quasi tutti frequentavano il liceo scientifico, a parte qualcuno che veniva dal socio-psico-pedagogico o dal classico).

Si sa però che la biografia linguistica di un individuo non è solo l'insieme delle lingue studiate a scuola ma deve considerare anche i vari contatti avuti con altre LS, seppure per ragioni disparate e con esiti diversi. La Tabella 6.2 serve proprio a dar conto delle conoscenze linguistiche che i soggetti avevano sviluppato al di fuori del contesto scolastico in cui si trovavano al momento dell'indagine¹⁴⁹.

entrare a far parte della riflessione linguistica e metalinguistica, ma non potrà essere considerata una lingua straniera.

¹⁴⁹ Per il dettaglio dei risultati riassunti in questa e nelle successive tabelle del capitolo 6 si rimanda all'Allegato 6.

Tabella 6.2: Tabella di contingenza tra ordine di scuola di appartenenza e risposte a DS34: *Oltre alle lingue che sto imparando a scuola, ho imparato o conosco (a vari livelli) anche altre lingue*

		DS34	
		no	si
ORDINE SCUOLA	I grado	71,6%	28,4%
	II grado	68,1%	31,9%
TOTALE		68,6%	31,4%

Dalla lettura dei dati, si vede come solo una parte degli studenti di entrambi i gruppi di scuola secondaria (28,4% di I grado e 31,9% di II grado) sia entrato in contatto con altre LS. Andando inoltre ad esaminare le risposte in modo più specifico, si evincono due dati interessanti:

1. di coloro che conoscono una o più lingue straniere non studiate a scuola, tutti gli studenti della scuola secondaria di I grado derivano le loro competenze da vicissitudini familiari (hanno parenti non italofoeni, oppure che viaggiano spesso, oppure hanno una lingua nativa diversa – il friulano, l’arabo, il serbo, ecc. – che utilizzano in alcuni contesti) mentre i ragazzi della scuola di II grado si dividono tra coloro che sanno altre LS perché le hanno studiate a livelli scolastici precedenti (43,4%) e coloro che le conoscono per motivi personali (56,6%), anche qui di natura familiare o per aver frequentato corsi di lingua extrascolastici;
2. di coloro che nella Tabella 6.1 risultavano studiare una sola LS a scuola, il 43,7% conosce comunque almeno un’altra LS, o perché studiata in scuole precedenti o per motivi familiari.

Dalla DS35 che si sofferma su coloro che nella DS34 avevano risposto di sapere altre lingue al di fuori di quelle studiate a scuola in quel momento

(ossia il 31,4% del totale del campione, cfr. Tabella 6.2) si evince che le LS maggiormente presenti nelle biografie linguistiche dei soggetti erano:

- spagnolo, russo (6 studenti)
- francese, friulano (5 studenti)
- croato, serbo, albanese (4 studenti)
- tedesco, rumeno, cinese (3 studenti)
- portoghese (2 studenti)
- arabo, bulgaro (1 studente)

Tutti gli studenti di scuola secondaria I grado dichiarano di conoscere una di queste “altre” LS per motivi familiari e così anche il 79% degli studenti di II grado (di questi ultimi, il restante 21% risale le sue conoscenze linguistiche, in particolare del francese e dello spagnolo, a precedenti studi scolastici). Sulla base della conoscenza dei fenomeni sociolinguistici che caratterizzano il nostro paese e considerando le lingue presenti nelle biografie linguistiche dei soggetti e da loro citate nella DS35, si potrà presupporre, tuttavia senza poterlo confermare, che gli studenti che dichiarano di conoscere altre lingue per ragioni familiari siano bilingui (italofoni con competenze in una lingua seconda, come il caso dei soggetti che hanno indicato il friulano, o di una lingua materna o etnica¹⁵⁰, come, con ogni probabilità, è il caso di coloro che hanno segnalato di conoscere l’arabo, il croato, il cinese, ecc.)¹⁵¹. Se così fosse, circa il 25% dei soggetti investigati avrebbe buone competenze in almeno un’altra lingua (extracurricolare) oltre all’italiano. Considerando la percentuale di studenti che si ritengono bilingui, corrispondente al 7% del campione (sebbene in realtà, come si è appena visto, il numero sarebbe

¹⁵⁰ Cfr. nota 84.

¹⁵¹ La ricerca sul bilinguismo fornisce versioni contrastanti su cosa si debba intendere per parlante bilingue, quali siano le sue caratteristiche, competenze e abilità. Si rimanda al paragrafo 7.2.1.2 per una delucidazione su quale sia l’interpretazione adottata nella presente ricerca.

molto più alto, ma evidentemente o non tutti hanno la consapevolezza di essere bilingui, oppure le nostre supposizioni sono errate), si può quindi stimare che in media vi siano almeno 2 studenti bilingui per ogni classe di 25 individui. Pur essendo solo un'attribuzione di valore (i soggetti investigati non erano suddivisi per classi, i questionari erano anonimi e volontari, quindi non è automatico ritenere che tutti gli studenti di una classe abbiano compilato le domande), è comunque innegabile il fatto che la presenza di studenti stranieri o comunque bilingui, se non di fatto plurilingui in alcuni casi, sia una realtà tangibile della scuola moderna. A conti fatti, del campione rappresentativo della ricerca qui presentata, sembra che nessun soggetto sia da considerarsi monolingue (visto che tutti hanno studiato almeno una lingua) e, sommando quanti per motivi personali o scolastici conoscono più di una LS, si calcola che l'83,8% siano potenzialmente plurilingui e tutti gli altri abbiano competenze in almeno due lingue (la propria e quella straniera imparata a scuola). Il fatto che esista una situazione di potenziale plurilinguismo, non significa però che gli individui riescano a sfruttarla per migliorare nell'apprendimento e uso di quelle lingue che già in parte conoscono o per affrontare l'acquisizione di nuove lingue. Ne è prova quanto visto nei capitoli 3 e 4, in cui molti dati hanno rilevato il basso o nullo livello di autonomia nell'apprendimento linguistico di questi stessi soggetti che si è appena visto essere tutti, chi più chi meno, esposti al contatto con più lingue. Il dato viene riassunto nella Tabella 6.3. Anche il test Chi quadro svela che non esiste alcuna relazione che possa dirsi statisticamente significativa tra le due variabili, ossia tra grado di autonomia e conoscenza di "altre" LS al di fuori dello studio scolastico dei soggetti ($\chi^2 = 2,254$, $\alpha > ,05$, $gdl = 1$).

Tabella 6.3: Tabella di contingenza tra grado di autonomia degli studenti e lingue straniere non comprese nel curriculum scolastico degli stessi al momento dell'indagine
R=resistente, S=scarsamente autonomo, P=parzialmente autonomo, A=autonomo¹⁵²

		GRADO DI AUTONOMIA			
		R	S+P+A	TOTALE	
LS EXTRA CURRICUL.	no	Frequenza	230	95	325
		%	70,8%	29,2%	100,0%
		% sul totale	48,6%	20,1%	68,7%
	si	Frequenza	105	43	148
		%	70,9%	29,1%	100,0%
		% sul totale	22,2%	9,1%	31,3%
TOTALE	Frequenza	335	138	473	
	%	70,8%	29,2%	100,0%	

Si potrebbe dunque concludere che la condizione di potenziale plurilinguismo che caratterizza la stragrande maggior parte degli studenti non influisce sul livello di autonomia che sviluppano i discenti nell'apprendimento linguistico. Questo non significa che non esiste un'associazione tra plurilinguismo e autonomia, ma semplicemente che il fatto di entrare a contatto con più lingue non comporta automaticamente un accrescimento delle proprie capacità di affrontare le competenze linguistiche in modo autonomo, consapevole, costruttivo. Sono dunque richiesti altri input e altre operazioni cognitive e si vedrà nel paragrafo 6.4.1 se vi siano relazioni tra la conoscenza di più lingue straniere e l'uso di strategie metacognitive atte allo sviluppo della competenza plurilingue.

¹⁵² Per necessità di sintesi, è stato qui deciso di limitare il grado di autonomia degli studenti ad un polo negativo (resistente all'autonomia) e ad un polo positivo (scarsamente o parzialmente o del tutto autonomo). Per una visione dettagliata del grado di autonomia di rimanda al capitolo 3, cfr. Tabella 3.2.

6.2 *La motivazione al plurilinguismo*

La motivazione all'apprendimento delle lingue straniere è uno dei fattori che principalmente incide sull'atteggiamento con cui lo studente affronta il processo cognitivo e, di conseguenza, anche sugli esiti dello stesso. Come spiegato nel paragrafo 1.2.2, non è pensabile circoscrivere la motivazione a modelli di orientamento integrativo o strumentale vista la sua natura variabile, dinamica, continuamente influenzabile da fattori interni ed esterni. Essendo uno degli aspetti psicologici di maggior complessità, non sarà possibile esplorarlo in modo adeguato in questa sede. Tuttavia, considerando l'importanza della motivazione per una gestione più consapevole e responsabile del proprio apprendimento linguistico – riprendendo la teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan (1985) – l'investigazione sull'autonomia qui presentata ha previsto un'analisi anche di questo fondamentale fattore.

Il questionario studenti proposto includeva infatti alcune domande mirate a raccogliere dati sulla motivazione degli studenti indagati (cfr. capitolo 2, Tabella 2.8), tra le quali la DS36 che chiedeva se, oltre alle lingue già conosciute/studiate, avessero il desiderio di apprenderne altre, la DS41 sulla disposizione ad affrontare lo studio di una nuova LS da soli, e la DS38 che indagava il tipo di motivazione legato all'apprendimento linguistico.

Si partirà dalla DS36 per capire se i soggetti intervistati avessero una buona predisposizione verso l'apprendimento delle lingue oppure no. In realtà, da quanto visto sopra in questo stesso capitolo, almeno per il gruppo di scuola secondaria di II grado è possibile affermare che in generale l'orientamento verso le lingue straniere del campione partecipante alla ricerca è sicuramente positivo poiché si tratta di studenti

che frequentano (o comunque frequentavano al momento dell'indagine) delle scuole dove l'attenzione verso l'aspetto linguistico e umanistico è una delle peculiarità del curriculum, e questo dato è da tenersi presente nell'interpretazione dei dati. Detto ciò, si vedrà nella Tabella 6.4 se la motivazione all'apprendimento linguistico dei soggetti si sia "esaurita" nel corso della loro formazione scolastica oppure se risulti ancora forte e "inappagata" dal desiderio di conoscere altre lingue.

Tabella 6.4: Tabella di contingenza tra ordine di scuola degli studenti e risposta alla DS36: *Oltre alle lingue che so, vorrei impararne altre*

		DS36	
		no	si
ORDINE SCUOLA	I grado	26,9%	73,1%
	II grado	17,3%	82,7%
TOTALE		18,7%	81,3%

I risultati non lasciano dubbi sul fatto che i soggetti siano per la maggior parte (81,3% del totale del campione) motivati all'apprendimento linguistico e, in particolare, al plurilinguismo, visto che per ciascuno di loro si tratterebbe di imparare una terza, quarta, quinta o addirittura sesta lingua. Tuttavia, si è visto nel capitolo 3 come gli studenti tendano ad assumere un ruolo passivo nel processo cognitivo e questo non giova allo sviluppo dell'autonomia e, di conseguenza, nemmeno a quello della competenza plurilingue. Si è visto anche alla fine del paragrafo 6.1 che una condizione di potenziale plurilinguismo non porta automaticamente a situazioni di autonomia. Ancora una volta la motivazione diventa un elemento centrale attorno al quale gravitano tutti gli altri aspetti, dall'orientamento all'apprendimento linguistico e alla natura delle lingue cui approcciarsi, alla volontà di farsi carico di come affrontarne lo studio, alla capacità di decidere in che modo gestirsi e autovalutarsi. Il fatto che gran parte dei soggetti dichiarino nella DS36 di voler apprendere altre

lingue, non significa che siano però disposti a farlo in modo responsabile, ossia, la loro predisposizione positiva all'apprendimento linguistico non indica necessariamente una volontà di essere autonomi e riflettere sul processo linguistico, punti chiave per lo sviluppo della competenza plurilingue.

Per questo motivo si è pensato di porre anche una domanda come la DS41, con la quale si chiedeva ai soggetti se fossero disposti ad apprendere una lingua anche da soli, senza l'aiuto di un insegnante. La domanda, che a prima vista potrebbe sembrare fuorviante (si è infatti ribadito più volte in questa sede che essere autonomi non significa affrontare l'apprendimento in isolamento, ma essere in grado di saperlo gestire in prima persona nelle varie fasi), partiva dall'ipotesi che gli studenti fossero generalmente passivi rispetto all'apprendimento linguistico e che contassero molto sul ruolo dell'insegnante in quanto maggior responsabile dell'organizzazione dei contenuti e delle modalità del loro apprendimento, ipotesi tra l'altro confermata dai dati esaminati nel capitolo 3. La DS41 così formulata voleva in realtà spingere gli studenti a riflettere in modo critico sul loro apprendimento linguistico, arrivando ad esprimere determinate difficoltà che credevano avere nell'autoregolazione del processo (nella DS43) o esplicitando delle procedure (meta)cognitive che non si limitassero all'apprendimento "tradizionale" sotto la guida dell'insegnante (nella DS42), e che verranno analizzate nel paragrafo 6.3. Il fatto che il 43,1% degli studenti si dichiarò disposto ad imparare da solo una lingua straniera è sicuramente sintomatico di una fortissima motivazione verso l'apprendimento linguistico (cfr. Tabella 6.5). Andando a calcolare una possibile relazione tra ordine di scuola e disposizione ad apprendere una lingua in modo autonomo, vista la differenza tra i valori percentuali del gruppo di I e di

Il grado, si è riscontrata un'associazione statisticamente significativa tra le due variabili ($\chi^2 = 10,008$, $\alpha < ,05$, gdl = 1).

Tabella 6.5: Tabella di contingenza tra ordine di scuola degli studenti e risposta alla DS41: *Apprenderei una lingua straniera anche da solo, senza l'aiuto di un insegnante*

		DS41	
		no	si
ORDINE SCUOLA	I grado	74,6%	25,4%
	II grado	54,0%	46,0%
TOTALE		56,9%	43,1%

Si può dunque ritenere che gli studenti della scuola secondaria di II grado siano maggiormente disposti ad autoregolare l'apprendimento di una LS, probabilmente non solo per un senso di metacognizione più sviluppato ma anche per una maggiore disponibilità di mezzi e possibilità che possono essere loro offerte di contatto linguistico al di fuori dell'insegnamento scolastico tradizionale. Questo è un dato che necessiterebbe di ulteriore indagine visto che, in alcuni casi, l'analisi del capitolo 3 ha dimostrato che a volte sono proprio gli studenti più giovani, della scuola di I grado, a risultare i più disposti all'autonomia (cfr. Tabelle 3.4 e 3.9).

La natura stessa della motivazione potrebbe risultare diversa tra i due gruppi di studenti, in quanto l'età, le esperienze di vita e le aspettative influenzano ovviamente quanto si è disposti a fare per raggiungere il risultato prefissato.

La DS38 indaga esattamente il tipo di motivazione verso l'apprendimento linguistico, sia essa strumentale o integrativa, legata a dei fattori stabili o instabili, interni o esterni, sotto il controllo del discente o di altri. La Tabella 6.6 ne riassume i risultati, identificando le

tre modalità di risposte più frequenti¹⁵³ riferibili ad aspetti legati alle attribuzioni (sentirsi portati per lo studio delle lingue o averne un'esperienza precedente positiva), legati ad una motivazione intrinseca (provare piacere nell'imparare una lingua straniera o interesse verso le altre culture) o legati ad una motivazione estrinseca (riconoscere l'importanza delle lingue per un futuro lavorativo più soddisfacente, rispondere alle richieste dalla società, riuscire a comunicare adeguatamente con altri popoli).

Tabella 6.6: Tabella di contingenza tra ordine di scuola degli studenti e risposta alla DS38: *Perché vorresti imparare un'altra o altre lingue straniere? Puoi dare anche più di una risposta*
 A=attribuzioni: mi sento portato/la mia esperienza con lo studio delle lingue fino ad ora è buona
 I= intrinseca: mi piace studiare le lingue; mi interessano le altre culture
 E=estrinseca: le lingue sono utili per il lavoro, per il futuro, per viaggiare, per comunicare con altri popoli

		DS38						
		A	I	E	A+E	A+I	E+I	A+E+I
ORDINE SCUOLA	I grado	11,6%	2,3%	58,1%	16,3%	0,0%	7,0%	4,7%
	II grado	5,8%	4,9%	55,7%	25,4%	0,9%	3,4%	4,0%
TOTALE		6,5%	4,6%	55,9%	24,3%	0,8%	3,8%	4,1%

La motivazione più diffusa è di tipo estrinseco (55,9%), legata alla necessità di apprendere le lingue per motivi lavorativi, per assicurarsi un futuro migliore, per avere la possibilità di viaggiare e comunicare correttamente con persone provenienti da paesi diversi. C'è poi una percentuale relativamente alta (24,3% del totale del campione) che affianca a tali obiettivi anche fattori attributivi del proprio successo (il

¹⁵³ La DS38 suggeriva 3 risposte (“mi sento portato per le lingue”; “la mia esperienza con lo studio delle lingue fino ad ora è buona”; “le lingue sono utili per il lavoro e il futuro”), lasciando anche la possibilità di esprimere altre motivazioni (con l'opzione “Altro”). Oltre alle 3 risposte suggerite, molti studenti hanno segnalato almeno altre due cause per loro importanti nello studio di nuove lingue straniere: “mi piacciono le lingue straniere” e “per vivere all'estero/per comunicare con altre persone” che sono diventate variabili considerate nell'analisi qui esposta.

sentirsi portato per l'apprendimento linguistico) legati principalmente ad esperienze passate positive. Solo una piccola percentuale (4,6%) dichiara di approcciarsi allo studio delle lingue perché spinta da una motivazione unicamente legata al piacere.

Sebbene si sia qui cercato di dare una lettura schematica dei dati relativi alla motivazione dei soggetti, è pur sempre vero che non è possibile scindere in modo netto i vari fattori che influiscono sugli orientamenti degli studenti verso l'apprendimento delle lingue. Se è vero che la maggior parte degli studenti afferma di avvicinarsi alle LS per un bisogno derivato da esigenze socio-economiche, è pur vero che si tratta comunque di una motivazione di tipo integrato: Dörnyei (1998) parla di "regolazione identificata" e Ushioda (2010) di motivazione "guidata internamente", entrambi con l'intento di sottolineare che la cosa veramente importante non è tanto quali siano i motivi che spingono all'interesse verso una certa cosa, ma piuttosto che essi diventino un valore e una priorità di cui la persona stessa si sente responsabile.

Si vedrà nel paragrafo 6.4.2 se sia possibile identificare una relazione tra la natura della motivazione così come sopra identificata (cfr. Tabella 6.6) e l'uso di strategie plurilingui.

6.3 *L'uso di strategie plurilingui*

La competenza plurilingue richiede una consapevolezza linguistica che si traduce in strategie cognitive e metacognitive, le quali permettono al discente di controllare il modo in cui affronta spontaneamente una qualsiasi situazione comunicativa, soprattutto per quel che riguarda proprio la dimensione linguistica. Gestire l'apprendimento delle LS

significa infatti avere il controllo del proprio repertorio linguistico e delle competenze diversificate che si hanno nelle varie lingue, che si tratti di lingua straniera, di lingua seconda, minoritaria o dialetto, ecc. Pensando agli studenti della scuola secondaria e richiamando alla memoria quanto visto nei capitoli precedenti, si potrà ipotizzare che, visto il basso livello di autonomia nell'apprendimento linguistico dimostrato, anche lo sviluppo della competenza plurilingue potrà dirsi piuttosto scarsa. In particolare, tenendo in considerazione la classificazione di O'Malley *et al.* (1985), si distingueranno:

1. strategie di tipo *cognitivo*, intese come operazioni mentali atte a facilitare i processi di elaborazione delle informazioni, e che riguardano il confronto tra due lingue, la deduzione di regole, il trasferimento di conoscenze, l'uso di determinati materiali e di risorse di supporto,

2. strategie *metacognitive*, intese come comportamenti operativi che sono finalizzati alla pianificazione dell'apprendimento, alla riflessione critica del processo, al monitoraggio della propria comprensione e produzione nella/della lingua straniera e alla valutazione dei risultati e dell'efficacia di quanto svolto.

Questi due tipi di strategie sono entrambi necessarie affinché possa svilupparsi la competenza plurilingue e, per questo motivo, si appoggerà di seguito la definizione di tali strategie come “strategie plurilingui” (Araújo e Sá, Melo 2007:10; Candelier 2007:12).

Per vedere se le abilità e i comportamenti linguistici dei soggetti indagati potessero essere ascrivibili allo sviluppo della competenza plurilingue, sono state poste domande in grado di dar conto dell'uso sia di strategie cognitive (DS44) che metacognitive (DS42 e DS39 e in parte la DS44).

Si inizierà l'analisi dalle strategie cognitive così come identificate nelle risposte alla DS44: per facilitare agli studenti l'interpretazione della richiesta e per attirare la loro attenzione su alcuni aspetti focali della competenza plurilingue, è stato deciso di inserire nella domanda qualche concetto chiave, così da favorire la loro riflessione. Trattandosi di una domanda aperta, la tendenza generale è stata quella di rispondere attenendosi ai concetti suggeriti all'interno della formulazione della domanda stessa, cercando per lo più di ampliare la riflessione in modo piuttosto esauriente. È stato dunque possibile raccogliere una quantità e varietà di esperienze e considerazioni utili ad una lettura più profonda delle abitudini linguistiche degli studenti.

Si ritiene rilevante segnalare che solo il 52% del campione complessivo ha completato questa domanda (che era anche l'ultima del questionario). Questo dato potrebbe essere sintomo di una mancanza di consapevolezza e capacità metacognitiva degli studenti: la DS44 era destinata ai soli soggetti che conoscessero/avessero studiato più di una LS, quindi solo il 28,7% dei soggetti (cfr. Tabella 6.1) avrebbe dovuto non rispondere (in realtà la percentuale sarebbe dovuta essere ancora minore considerando che alcuni dei soggetti con una sola lingua curricolare vantavano comunque la conoscenza di altre LS generalmente per motivi familiari).

Concentrandosi sulle risposte pervenute, è comunque possibile avere un quadro complessivo dell'uso delle strategie *cognitive* da parte degli studenti, e in particolare della ricerca intenzionale di analogie tra le diverse lingue, siano fonetiche, grammaticali, sintattiche o lessicali. Il 75% degli studenti dichiara di usare questo tipo di procedure, e solo il 33% ritiene di avere avuto meno difficoltà nell'affrontare lo studio di una seconda o terza LS (tale dato verrà ripreso nel paragrafo 6.4).

Allo stesso tempo, spiccano interessanti riflessioni *metacognitive* legate all'uso di tali strategie: per la maggior parte, si tratta di soggetti che

hanno affrontato lo studio di lingue romanze oppure di due lingue germaniche (inglese e tedesco) e che quindi hanno potuto contare su strategie di intercomprensione che li favorivano nel processo di apprendimento. Anche lo studio del latino viene citato in diversi casi come ponte sia con le lingue romanze sia con quelle germaniche, specie il tedesco. In diversi casi, le risposte dei soggetti evidenziano una predisposizione all'autonomia e una capacità di riflessione critica sulla propria esperienza di apprendimento molto positiva:

S128: *Imparare la prima lingua è molto difficile perché devi capire quale metodo di studio è adeguato a te e in che maniera apprendere più velocemente la lingua. Una volta capite queste cose, imparare una seconda lingua è più facile perché sai come studiare e sai i tempi necessari per l'apprendimento.*

S132: *Imparare una seconda lingua è un po' più difficile perché ti sbagli e ti confondi con regole e parole della prima lingua. Comunque è difficile ma non impossibile, con un po' di impegno e buona volontà si può riuscire ad arrivare a grandi risultati.*

S308: *Quando ho imparato l'Italiano, che per me era la prima lingua straniera, ho avuto un po' di difficoltà nei primi due mesi. Non tanto per il parlato, ma per lo scritto. Una volta imparato l'Italiano, quando dovevo studiare le altre due lingue è stato più facile perché sapevo già come rapportarmi con le lingue, ero già a conoscenza delle difficoltà che subentrano nello studio dei nuovi vocaboli, nuove espressioni e modi di dire e di fare.*

Vi sono però anche studenti che hanno espresso il timore di utilizzare strategie di trasferimento linguistico, per evitare casi di transfer negativo, come ad esempio i soggetti seguenti:

S139: *Io ho studiato tutte le lingue separatamente perché se no è facile confondere vocaboli e regole di grammatica, come per esempio 'et' e*

'y' tra francese e spagnolo. Si possono comparare le diverse culture ma non la grammatica, anche perché l'inglese, non essendo una lingua neolatina, non può essere paragonato all'italiano, spagnolo e francese. Inoltre quando si affronta un dialogo o una esposizione in lingua straniera, è necessario pensare in quella medesima lingua perché è facile commettere errori di distrazione e perché certe espressioni non sono traducibili.

S189: *Nella seconda lingua straniera in cui mi sono cimentata ho avuto qualche difficoltà in meno di quella appresa per prima. Questo forse perché avevo avuto già un'infarinatura per il metodo da utilizzare per apprendere una lingua straniera...non ho utilizzato strategie ho cercato di tenere le varie lingue slegate e ben distinte una dall'altra.*

Tali timori portano i discenti ad affrontare l'apprendimento delle diverse lingue in modo separato, sia perché questo li rassicura rispetto alla possibilità di errori linguistici eventualmente dovuti ad interferenze tra le lingue, sia perché non sono stati correttamente guidati verso una nozione più comprensiva e complessiva del sistema (pluri)linguistico:

S181: *Nello studio della seconda lingua straniera ho riscontrato maggiori difficoltà in quanto si tratta di una lingua più articolata e complessa (a livello di grammatica, di struttura e di lessico), e inoltre ho utilizzato metodi di studio/apprendimento in parte diversi perché le insegnanti hanno metodi differenti.*

S186: *Per ogni lingua ho adottato diverse modalità di studio, poiché anche i professori lo richiedono.*

Sì è visto nel paragrafo 5.3, considerando le pratiche linguistiche dei docenti investigati, che i docenti affermano di promuovere spesso (42,1%) strategie plurilingui tramite l'uso delle conoscenze in diverse LS dei loro studenti (cfr. Tabella 5.11). Vista la percentuale di studenti che sostiene di ricorrere ad analogie tra le diverse lingue oggetto di studio (il

75% del campione totale, come sopra specificato), è possibile concludere che le attività didattiche proposte dal gruppo di insegnanti e mirate allo sviluppo cognitivo e metacognitivo siano da considerarsi degli input complessivamente adeguati ed efficaci, nonostante siano sempre prevedibili casi di apprendimento più difficoltosi come quelli dei soggetti appena citati.

Per quanto riguarda l'uso di materiali o di risorse che potessero servire al potenziamento delle competenze linguistiche, solo il 25% dei soggetti ha dato indicazioni delle proprie abitudini. La Tabella 6.7 espone i risultati.

Tabella 6.7: Risorse/attività utilizzate dai soggetti¹⁵⁴ in modo strategico per accrescere le loro competenze linguistiche; risposte estrapolate dalla DS44

ATTIVITÀ	FREQUENZA PERCENTUALE
ascolto canzoni	45,2%
Internet	10,7%
TV/DVD	9,5%
lettura	9,5%
conversare/viaggiare	6,0%
rubrica dei vocaboli/ uso di testi di grammatica	3,6%
uso di schemi	3,6%
traduzioni	2,4%

¹⁵⁴ Solo una parte degli studenti (esattamente n. 84 soggetti, corrispondente al 25% del totale del campione) ha specificato quali attività svolgesse solitamente per esercitarsi nell'uso delle LS e per aumentare le proprie competenze linguistiche.

Volendo essere più precisi, si dirà che alcuni soggetti hanno specificato che l'esercizio della lingua inglese risulta essere più semplice perché maggiormente accessibile rispetto a quello delle altre LS:

S113: Ho trovato più impegnativo il francese perché non è praticabile fuori dalla scuola. Non ho avuto modo di usare il francese perché non ascolto canzoni francesi e tanto meno guardo film francesi, mentre ascolto musica inglese e mi piacciono molto i film di questa nazionalità. Inoltre seguo l'NBA quindi navigo nel sito (totalmente scritto in inglese) e ciò mi favorisce nell'apprendimento di nuovi vocaboli.

Infatti, i questionari rivelano che attività come l'ascolto di canzoni o l'uso di Internet, e generalmente anche la visione di programmi televisivi o DVD, vengono quasi esclusivamente svolte in lingua inglese. Gli studenti stessi riconoscono che la diffusione globale dell'inglese costituisce una condizione privilegiata per questa lingua rispetto alle altre, sia per la motivazione intrinseca che estrinseca ad essa associata, sia per l'accessibilità dei materiali: ad esempio, sempre riportando i commenti dei soggetti investigati, pensando alla musica, sono spesso più le canzoni in lingua inglese che in lingua italiana quelle che vengono quotidianamente trasmesse dalle radio, mentre per ascoltare una canzone in francese o in tedesco è necessario ricorrere ad altre vie (acquistare un CD, ricercare appositamente musica su Internet, sintonizzarsi, non senza difficoltà, su stazioni radio specifiche, ecc.); oppure, pensando ad Internet, durante una qualsiasi ricerca è molto frequente venire indirizzati ad un sito in lingua inglese mentre non capita quasi mai di imbattersi in siti francesi o spagnoli.

A parte questa riflessione, che verrà ripresa nel capitolo 7 per un'interpretazione complessiva insieme agli altri dati osservati, la Tabella 6.7 mostra come le attività che gli studenti compiono in modo strategico

per potenziare le loro conoscenze linguistiche incidano principalmente sulle abilità ricettive, ascolto e lettura (come si vede dalle prime quattro righe che compaiono nella tabella); solo in misura molto minore vengono incrementate le abilità produttive (la conversazione autentica che può avvenire con un turista, con amici/parenti madrelingua o durante viaggi all'estero); infine, una piccola percentuale ricorre a strategie che sono più "scolastiche", come la creazione di rubriche dove inserire man mano i vocaboli incontrati nelle LS, il ricorso a testi grammaticali o a schemi per aiutare il processo cognitivo, e l'uso della traduzione, soprattutto delle canzoni o di alcuni brani letti.

Questi risultati si ricollegano in parte a quanto visto nel paragrafo 4.2 a proposito delle attività che presuppongono l'utilizzo della LS che gli studenti compiono al di fuori della classe.

L'uso di strategie metacognitive viene investigato anche dalla DS42, dove si chiede agli studenti che alla DS41 avevano affermato la loro disponibilità ad apprendere una LS in modo autonomo (cfr. Tabella 6.5), in che modo imparerebbero o studierebbero la nuova lingua straniera. La Tabella 6.8 ne riassume i risultati.

Tabella 6.8: Tabella di contingenza tra ordine di scuola degli studenti e risposta alla DS42: *Se hai risposto VERO alla domanda precedente, come la impareresti/studieresti?*

	DS42				
	andare all'estero (corsi, viaggi)	corsi extra-scolastici	libri	computer	conversazione
I grado	35,3%	47,1%	29,4%	5,9%	0,0%
ORDINE SCUOLA II grado	57,0%	4,8%	18,3%	14,0%	3,8%
TOTALE	55,2%	8,4%	19,2%	13,3%	3,4%

Pur essendoci una certa differenza tra i due gruppi di ordine di scuola nelle percentuali riferite alle varie modalità citate, si evince una complessiva uniformità riguardo ai metodi e alle strategie cognitive con

cui si affronterebbe lo studio di una nuova LS: che si tratti di andare all'estero (principalmente gli studenti di II grado, con la preferenza del 57%) oppure rimanere in Italia (il 47,1% degli studenti di I grado), la maggior parte dei soggetti preferirebbe affidarsi a corsi extrascolastici, con un insegnante o comunque un esperto che possa fungere da guida nell'apprendimento; a seguire, il 19,2% dei soggetti (percentuale che risulta maggiore tra i ragazzi più giovani) dichiara che organizzerebbe un programma di studio a partire da testi grammaticali e da lettura, e il 13,3% del campione (in questo caso il valore più alto è tra gli studenti di II grado) studierebbe la lingua appoggiandosi a software multimediali. L'unica situazione di apprendimento prevista da una sola parte di soggetti, ossia dai ragazzi di II grado, è la conversazione con un madrelingua (3,8%). Dal tipo di attività prescelte dai due gruppi di studenti, ancora una volta si rileva la necessità prevalente di contare su un percorso di apprendimento che sia pianificato, e anche gestito, da altri; certo, il contatto con la lingua autentica e la volontà di immergersi nella cultura nativa indica che gli studenti riconoscono l'importanza di un'esperienza autentica e spontanea con la lingua, ma allo stesso tempo non è possibile stabilire se sarebbero disposti a vivere tale contatto in modo più autonomo e responsabile di quanto attualmente avviene nei percorsi di apprendimento scolastici. Infatti, quando ci si trova all'estero, è risaputa la tendenza a cercare di socializzare più con persone della propria nazionalità che con quelle originarie del luogo in cui si è in visita, soprattutto tra i ragazzi giovani che si recano in un paese straniero in viaggio studio e che vivono l'esperienza come una sorta di gioco e di vacanza. Si concluderà quindi che dalle risposte alla DS42 risulta difficile identificare delle vere e proprie strategie metacognitive, ma che la stessa dichiarazione di disposizione degli studenti a voler intraprendere lo studio di una lingua straniera in modo autonomo (sebbene non si capisca fino a che punto sarebbe davvero uno studio 'autonomo', quindi

autoregolato sotto i diversi aspetti cognitivi) è indice di un processo di riflessione su di sé, sulle proprie capacità e sulle proprie caratteristiche di apprendenti di lingue, oltre che sul processo stesso di apprendimento linguistico, e questo va sicuramente nella direzione dello sviluppo dell'autonomia. Ne è un esempio la riflessione di uno studente riportata di seguito:

S133: Ritengo utile il metodo di fare cose piacevoli e di proprio interesse accompagnate all'uso della lingua (programmi televisivi di proprio interesse, riviste..) in modo da avere un doppio vantaggio: esercitare l'ascolto in lingua per più tempo (in quanto argomenti di proprio interesse vengono trattati) e in modo più produttivo (in quanto la curiosità e quindi l'apprendimento più veloce vengono stimolati).

Questo paragrafo ha permesso di identificare le principali strategie cognitive e metacognitive utilizzate dagli studenti investigati per operare dei trasferimenti tra le lingue conosciute. Come spiegato nel paragrafo 2.5.3.4 quando è stata illustrata la struttura dell'analisi, l'uso di tali strategie plurilingui sarà considerato come uno degli indicatori della competenza plurilingue posseduta dai soggetti e verrà quindi utilizzato nei paragrafi che seguono per esaminarne l'associazione con i fattori descritti in precedenza, considerati anch'essi come possibile indicatori della competenza, ossia la conoscenza di più LS (vista nel paragrafo 6.1), la motivazione al plurilinguismo (esaminata nel paragrafo 6.2), la predisposizione all'autonomia (oggetto di analisi del capitolo 3) e l'uso della LS tramite l'utilizzo delle tecnologie (affrontato nel dettaglio nel capitolo 4).

6.4 L'incidenza di fattori affettivi ed esperienziali sullo sviluppo della competenza plurilingue

Come è stato visto nel paragrafo 1.4, la competenza plurilingue sottende

“l'insieme delle conoscenze e delle capacità che permettono di mobilitare le risorse di un repertorio plurilingue e che contribuiscono anche alla costruzione, all'evoluzione e alla riconfigurazione eventuale di tale repertorio” (Coste 2001:2, trad. nostra¹⁵⁵).

Per “insieme di conoscenze e capacità” si indica il bagaglio di pre-conoscenze linguistiche e di strategie d'apprendimento che il discente riesce ad utilizzare per sviluppare una consapevolezza interlinguistica (Jessner 2008). Esiste poi una serie di altri elementi che vanno considerati, dall'orientamento verso le lingue straniere all'attitudine al loro apprendimento, dalla natura della motivazione alla consapevolezza del proprio modo di imparare, da un buon senso di autoefficacia alla volontà di riconfigurare le proprie competenze (Oliveira, Ançã 2009:407, Bernaus *et al.* 2008:15).

Poiché scopo del presente paragrafo era di verificare l'incidenza tra gli elementi sopra citati e il plurilinguismo, è stato necessario identificare quale fosse il “metro di misurazione” che si voleva adottare per questa analisi. Si è deciso che tale “metro” potesse essere rappresentato dall'uso di strategie plurilingui (sia cognitive che metacognitive, cfr. paragrafo 2.5.3.4 e paragrafo 6.3) da parte degli studenti, appoggiando la tesi di Doyé (2003:2) in base alla quale la nozione di transfer che sta alla base di tali strategie risulta essere il “concetto psicologico più utile per la teoria

¹⁵⁵Testo orig.: “comme l'ensemble des connaissances et des capacités qui permettent de mobiliser les ressources d'un répertoire plurilingue et qui contribuent en outre à la construction, à l'évolution et à la reconfiguration éventuelle dudit répertoire.”

del plurilinguismo” poiché è un’operazione cognitiva che riguarda tutti i campi del sapere e quindi anche quello linguistico, ed è perciò qualcosa che accade naturalmente nel momento in cui si incontrano lingue diverse. Il trasferimento può essere però “positivo” oppure “negativo” (quest’ultimo è definito anche “interferenza”), ed è ovviamente il primo tipo che è necessario promuovere. Il trasferimento positivo è basato su conoscenze *dichiarative*, ossia conoscere i vocaboli e le strutture e sapere come usarli appropriatamente, e conoscenze *procedurali*, ossia sapere a quali tecniche o risorse ricorrere per apprendere le lingue (Rampillon, Zimmermann 1997 citati in Doyé 2003:9) ma anche sapere gestire e controllare il processo di apprendimento stesso (Holec, Little, Richterich 1996). Il trasferimento sia di aspetti linguistici che di competenze risulta dunque essere al centro dello sviluppo del plurilinguismo e non è altro che l’insieme delle strategie adottate dal discente per regolare il proprio apprendimento linguistico basato sulla conoscenza di più idiomi. L’ultima domanda del questionario studenti (DS44) chiedeva ai soggetti che avessero avuto modo di entrare in contatto con più LS di esplicitare le strategie plurilingui che avevano sfruttato in passato e che continuavano tutt’ora ad utilizzare, per facilitarli nell’apprendimento delle varie lingue.

Come visto nel precedente paragrafo 6.3, dalla DS44 è risultato che il 75% degli studenti ha dichiarato di usare strategie di trasferimento tra le lingue, sia di analogie prettamente linguistiche (somiglianze lessicali o sintattiche) ma anche di gestione dell’apprendimento (ad esempio, utilizzare delle risorse che sono risultate maggiormente utili nell’apprendimento di una precedente LS), anche se poi solo il 33% ha trovato meno difficile lo studio di una seconda o terza LS. Nonostante il primo dato possa essere sintomatico del fatto che gli studenti abbiano iniziato un percorso di “riconfigurazione” del loro sistema linguistico (Coste 2003: *ibid.*), il secondo dato può significare che non hanno

tuttavia ancora raggiunto quella capacità di livello più avanzato che gli permette di attingere alle loro competenze cognitive e metacognitive per affrontare le LS in modo più creativo, consapevole, responsabile.

Si cercherà ora di capire come l'uso delle strategie plurilingui da parte dei soggetti possa essere legato agli altri fattori che compongono la competenza plurilingue nella sua complessità. Con la variabile "uso delle strategie plurilingui" si intenderanno le principali strategie (meta)cognitive che i discenti hanno dichiarato di utilizzare per attuare il trasferimento di conoscenze dichiarative e procedurali tra le lingue facenti parte del loro repertorio al fine di accrescere la loro competenza linguistica, così come risulta nell'analisi del paragrafo 6.3: dal ricorso ad analogie di varia natura tra le lingue, alla traduzione, all'uso di risorse o di tecniche di pianificazione del proprio studio, ecc..

Gli altri fattori che compongono la competenza plurilingue, oltre all'uso delle strategie sopra citate, e che ad esso verranno messi in relazione nei paragrafi che seguono, sono: il fatto di possedere un repertorio linguistico relativamente vasto, in particolare, conoscere almeno due LS (paragrafo 6.4.1); la natura della motivazione al plurilinguismo (paragrafo 6.4.2); la predisposizione all'autonomia nell'apprendimento (paragrafo 6.4.3); la frequenza d'uso delle lingue straniere in ambienti tecnologici (paragrafo 6.4.4).

6.4.1 Uso di strategie plurilingui e conoscenza di più LS

Si è visto nel paragrafo 6.1 come dai dati raccolti nella presente ricerca non sia possibile associare l'autonomia ad una situazione di potenziale plurilinguismo (cfr. Tabella 6.3): il fatto che gli studenti siano esposti,

per motivi scolastici o personali, a più lingue non determina automaticamente lo sviluppo della capacità di sapere gestire in modo più responsabile e autonomo il proprio apprendimento linguistico. Questa affermazione non è da confondere con quanto sostengono diversi studi basati sullo sviluppo della competenza linguistica da parte di discenti aventi esperienze pregresse multilingui (Jessner 2008a, 2008b; Kemp 2003; Berthele 2003), alcuni focalizzati in particolar modo sugli immigrati. È il caso di una ricerca ministeriale longitudinale compiuta in Germania su un campione molto ampio di ragazzi di 14 anni (11.000 soggetti) per esplorare le loro competenze nella lingua tedesca e nelle altre lingue (native, straniere, ecc.) in vista di una riforma scolastica che tenesse conto delle competenze degli studenti¹⁵⁶. In questo progetto, come anche in altri studi più ridotti, è risultato (1) che il bagaglio multilingue dei discenti immigrati fa sì che essi si distinguano positivamente in termini generali di capacità di apprendimento rispetto ai loro compagni monolingui (Hesse, Goebel, Hartig 2008 citati in Goebel 2010) e (2) che le esperienze linguistiche pregresse nonché le strategie di apprendimento contribuiscono fortemente all'acquisizione di altre lingue. Quanto si evince dall'analisi qui presentata non vuole e non può scontrarsi con i dati di investigazioni come quelle appena citate in quanto nel presente studio non si è considerata né l'effettiva competenza linguistica dei soggetti (la loro *proficiency* nelle LS conosciute) né si è investigata nel dettaglio la loro biografia linguistica. Solo in qualche caso, si è potuto risalire al fatto che alcuni studenti fossero immigrati, ma non tramite domande dirette perché entrare in un'indagine di questo tipo

¹⁵⁶ Si tratta del progetto DESI (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International), che ha visto partecipare tutte le scuole tedesche dal 2001 al 2006. Per maggiori dettagli si rimanda al sito dell'istituto tedesco di International Educational Research, <http://www.dipf.de/en/projects/assessment-of-student-achievements-in-german-and-english-as-a-foreign-language> e a Günter (2006).

non era tra gli obiettivi della presente ricerca. Si ribadirà ancora una volta che per competenza plurilingue si intende:

“la capacità che una persona [...] ha di usare le lingue per comunicare e di prendere parte a interazioni interculturali, in quanto padroneggia, a livelli diversi, competenze in più lingue ed esperienze in più culture. [...] Attualmente si ritiene che l’apprendimento di una lingua straniera consista nell’aggiungere la competenza comunicativa in quella lingua, in qualche modo isolata, alla competenza comunicativa nella lingua madre. Il concetto di competenza plurilingue e pluriculturale tende invece [...] a uscire dalla tradizionale dicotomia, apparentemente equilibrata, rappresentata dalla coppia L1/L2 e a mettere in evidenza invece il plurilinguismo, di cui il bilinguismo non rappresenta che un caso particolare” (Consiglio d’Europa 2002:205).

In tal senso, non rientra nell’interesse di questo studio andare a misurare le competenze di partenza degli studenti in una o nell’altra lingua, o vedere quale sia la loro competenza comunicativa nelle varie situazioni linguistiche o culturali. Considerando il campione di soggetti intervistati nel suo totale e quindi, grazie sempre a quanto descritto nel paragrafo 6.1, pensandolo composto per la maggior parte da studenti italofoeni di cui circa un terzo ha avuto contatti con altre lingue straniere oltre a quelle studiate a scuola per motivi familiari (cfr. Tabella 6.2) e da un 7% di studenti immigrati di madrelingua diversa dall’italiano (cfr. paragrafo 6.1, commento alla DS35), sarà utile riconsiderare il bagaglio linguistico dei soggetti, indipendentemente dai motivi per cui si conoscono altre lingue e dalle competenze sviluppate. L’obiettivo è di vedere se esiste una relazione statisticamente significativa tra il fatto che gli studenti conoscono più di una lingua straniera e l’uso di strategie plurilingui che gli stessi soggetti affermano di fare: nel caso qui esaminato si tratterà di

strategie di trasferimento, e principalmente il ricorso a somiglianze e a parallelismi tra le varie lingue nonché all'utilizzo di risorse o di metodi che si sono rilevati efficaci nell'apprendimento linguistico di una delle LS acquisite. Si ipotizza che il discente con maggiore esperienza plurilinguistica abbia sviluppato una consapevolezza maggiore del funzionamento del sistema linguistico ed una capacità più avanzata di riorganizzare il suo apprendimento e quindi di sfruttare anche le strategie di trasferimento in modo ricorrente.

La Tabella 6.9 illustra i risultati dell'analisi.

Tabella 6.9: Tabella di contingenza tra uso di strategie plurilingui¹⁵⁷ e conoscenza di più lingue straniere¹⁵⁸

		USO DI STRATEGIE PLURILINGUI		TOTALE	
		no	si		
LS CONOSCIUTE	1	Frequenza	15	19	34
		%	44,1%	55,9%	100,0%
		% sul totale	6,1%	7,8%	13,9%
	2	Frequenza	29	55	84
		%	34,5%	65,5%	100,0%
		% sul totale	11,8%	22,4%	34,3%
	3+	Frequenza	17	110	127
		%	13,4%	86,6%	100,0%
		% sul totale	6,9%	44,9%	51,8%
TOTALE	Frequenza	61	184	245	
	%	24,9%	75,1%	100,0%	

Oltre ai dati illustrati nella Tabella 6.9, anche il test Chi quadro indica che esiste senza dubbio una associazione significativa tra le due variabili ($\chi^2 = 19,880$, $\alpha < ,000$, $gdl = 2$), che potrebbe essere interpretata come una dipendenza diretta tra il fatto di conoscere più lingue straniere e l'essere di conseguenza in grado di utilizzare strategie plurilingui, confermando dunque l'ipotesi di partenza, ossia che gli studenti con un

¹⁵⁷ I dati sull'uso di strategie plurilingui da parte dei soggetti sono estrapolati dalle risposte alla DS44.

¹⁵⁸ Tale variabile, indicata nella tabella come "LS CONOSCIUTE", tiene in considerazione sia le lingue curriculari (cfr. Tabella 6.1) sia le altre lingue conosciute dagli studenti (cfr. DS34).

bagaglio di esperienze linguistiche più esteso sviluppano una sensibilità interlinguistica più elevata, una capacità di ricorrere ai parallelismi tra le lingue e a trasferire competenze. Per il tipo di analisi svolta, non è possibile stabilire se variabili terze, come la natura delle esperienze stesse così come la presenza o meno di interventi didattici mirati al plurilinguismo, possano essere delle concause determinanti nel rapporto di dipendenza sopra visto, ma, a ragion di logica, non si escluderà l'opportunità di considerarle in modo più dettagliato in studi futuri. Per necessità di sintesi, si è dovuto infatti limitare il campo di analisi solo ad alcuni fattori, tra i quali quello proposto nel paragrafo seguente, ossia la motivazione.

6.4.2 Uso di strategie plurilingui e motivazione al plurilinguismo

Dalla descrizione di alcune caratteristiche del campione di soggetti che volontariamente ha partecipato alle presente ricerca (cfr. inizio del presente capitolo) si è capito che si tratta di studenti che in linea di massima o hanno una predisposizione positiva all'apprendimento linguistico (chi frequenta un liceo linguistico o un istituto a indirizzo linguistico) oppure hanno comunque un interesse per le materie umanistiche, tra cui la lingua straniera viene tradizionalmente inclusa. Partendo da una situazione che sembrerebbe risultare un terreno fertile per l'apprendimento linguistico, si andrà ora a vedere quanto la spinta motivazionale dei soggetti possa dirsi incidere sul loro livello di autonomia e di uso delle strategie plurilingui.

Per quanto riguarda motivazione e autonomia, sulla base di risultati di precedenti studi (Dickinson 1995; Dörnyei 1998; Noels *et al.* 2001) si ipotizzerà che maggiore è il grado di autonomia e competenza che il

discente percepisce possedere, maggiore è la disposizione ad apprendere altre lingue straniere e a volerlo gestire in prima persona. Le Tabelle 6.10 e 6.11 riportano i dati di questo primo aspetto analizzato.

Tabella 6.10: Tabella di contingenza tra motivazione al plurilinguismo (DS36) e grado di autonomia nell'apprendimento linguistico
R=resistente, S=scarsamente autonomo, P=parzialmente autonomo, A=autonomo¹⁵⁹

			GRADO DI AUTONOMIA		TOTALE
			R	S+P+A	
DS36	no	Frequenza	70	18	88
		%	79,5%	20,5%	100,0%
		% sul totale	14,9%	3,8%	18,7%
	si	Frequenza	264	119	383
		%	68,9%	31,1%	100,0%
		% sul totale	56,1%	25,3%	81,3%
TOTALE	Frequenza	334	137	471	
	%	70,9%	29,1%	100,0%	

La prima tabella mostra che esiste una relazione di dipendenza statisticamente significativa tra la motivazione all'apprendimento di altre lingue straniere e il grado di autonomia degli studenti calcolato in base alle loro percezioni ($\chi^2 = 3,910$, $\alpha < ,05$, gdl = 1), confermando dunque quanto sopra ipotizzato.

Tabella 6.11: Tabella di contingenza tra motivazione al plurilinguismo (DS36) e disposizione ad apprendere una LS in modo autonomo (DS41)

			DS41		TOTALE
			no	si	
DS36	no	Frequenza	65	23	88
		%	73,9%	26,1%	100,0%
		% sul totale	13,8%	4,9%	18,7%
	si	Frequenza	203	180	383
		%	53,0%	47,0%	100,0%
		% sul totale	43,1%	38,2%	81,3%
TOTALE	Frequenza	268	203	471	
	%	56,9%	43,1%	100,0%	

¹⁵⁹ Cfr. nota 152.

La seconda tabella convalida nuovamente l'associazione significativa ($\chi^2 = 12,698$, $\alpha < ,000$, $gdl = 1$) tra motivazione e desiderio di avere un ruolo di maggior responsabilità nell'apprendimento linguistico. Si può concludere che non esiste dubbio sull'esistenza di una strettissima relazione tra autonomia e motivazione e, che, come già discusso nel paragrafo 1.2.2 si tratta di due fattori che si alimentano a vicenda, che non è facile né scindere né dar loro un ordine cronologico.

Si procederà quindi nell'analisi del fattore motivazione connesso specificatamente all'uso di strategie plurilingui¹⁶⁰ per esaminare se e in che modo gli orientamenti dei discenti possano incidere sulla messa in atto di determinate strategie di apprendimento. In base a quanto affermano Dörnyei e Skehan (2003:623):

“l'uso efficace delle strategie di apprendimento può essere esattamente il tipo di comportamento che va a sostenere i livelli motivazionali in una situazione di apprendimento. Il loro uso può incoraggiare il discente, fornire punti di riferimento per la valutazione e la progressione, e permettere il raggiungimento di obiettivi prefissati stimolanti” (trad. nostra¹⁶¹).

Come riportato in Vandergrift (2005:74), esistono alcune prove empiriche a supporto del legame tra motivazione e strategie di apprendimento: MacIntyre e Noels (1996 citati in Vandergrift 2005:ibid.)

¹⁶⁰ Si ribadisce che con la variabile “uso delle strategie plurilingui” si intendono le principali strategie (meta)cognitive che i discenti hanno dichiarato di utilizzare per attuare il trasferimento di conoscenze dichiarative e procedurali tra le lingue facenti parte del loro repertorio, al fine di accrescere la loro competenza linguistica, così come risultato nell'analisi del paragrafo 6.3: dal ricorso ad analogie di varia natura tra le lingue, alla traduzione, all'uso di risorse o di tecniche di pianificazione del proprio studio, ecc..

¹⁶¹ Testo orig.: “the effective use of learning strategies may be precisely the sort of behaviour which causes motivational levels to be sustained within the learning situation. Their use may give encouragement to the learner, provide benchmarks for evaluation and progress, and enable motivating goal-setting to be accomplished.”

hanno riscontrato una relazione significativa tra strategie e variabili come la motivazione, l'ansietà, l'interiorizzazione, e gli atteggiamenti verso la situazione cognitiva. Schmidt e Watanabe (2001 citati in Vandergrift 2005:ibid.) hanno potuto constatare inoltre che le strategie maggiormente influenzate dalla motivazione sono quelle cognitive e metacognitive: gli studiosi affermano che se un discente crede nell'importanza di imparare un'altra lingua, che sia per ragioni strumentali o intrinseche, si può ben presumere che egli metterà in atto una varietà di strategie cognitive e metacognitive per conseguire il suo obiettivo.

A partire da tali premesse, si ipotizzerà dunque che anche i dati provenienti dai soggetti investigati nella presente ricerca potranno riferire che esiste una associazione rilevante tra la loro motivazione al plurilinguismo e l'uso di strategie plurilingui.

La Tabella 6.12 presenta i risultati del confronto tra la DS36 che chiedeva agli studenti se avessero desiderato apprendere altre LS oltre a quelle che già conoscevano e l'uso di strategie cognitive e metacognitive adottate al fine di trasferire le loro conoscenze e competenze linguistiche tra una lingua e l'altra.

Tabella 6.12: Tabella di contingenza tra motivazione al plurilinguismo (DS36) e uso di strategie plurilingui¹⁶²

			USO DI STRATEGIE PLURILINLINGUI		TOTALE
			no	si	
DS36	no	Frequenza	11	18	29
		%	37,9%	62,1%	100,0%
		% sul totale	4,5%	7,3%	11,8%
	si	Frequenza	50	166	216
		%	23,1%	76,9%	100,0%
		% sul totale	20,4%	67,8%	88,2%
TOTALE	Frequenza	61	184	245	
	%	24,9%	75,1%	100,0%	

¹⁶² Cfr. nota 157.

Nonostante la percentuale maggiore (pari al 67,8%) si trovi in corrispondenza dei discenti che dichiarano di voler apprendere altre lingue straniere e allo stesso tempo affermano di ricorrere all'uso di strategie plurilingui, il test Chi quadro non misura una dipendenza statisticamente significativa tra le due variabili relativamente ai dati raccolti ($\chi^2 = 2,988$, $\alpha > ,05$, gdl = 1). Sul campione investigato quindi non risulta esservi una dipendenza tra motivazione al plurilinguismo e uso di strategie plurilingui. La non corrispondenza tra quanto dedotto da precedenti ricerche esposte nella letteratura precedentemente citate e i risultati qui assunti può essere giustificata dal fatto che il campione considerato partisse già da una condizione piuttosto uniforme di positiva predisposizione (e quindi con una buona spinta motivazione) all'apprendimento linguistico, come del resto è stato ricordato più volte nel corso di questo capitolo. Si potrebbe altresì presumere che se parte dei soggetti partecipanti fosse provenuta da scuole in cui l'attenzione allo studio delle lingue non fosse "curricularmente" rilevante (ad esempio, istituti tecnici o professionali con indirizzi non linguistici), i risultati rispetto all'incrocio di dati oggetto dell'analisi riportata nella Tabella 6.12 sarebbero stati diversi, poiché l'orientamento allo studio delle LS di questi soggetti sarebbe stato con ogni probabilità molto minore.

Tuttavia i dati del questionario permettono di fare un'ulteriore passaggio di analisi, andando a vedere se vi sia associazione tra il *tipo* di motivazione (estrinseca, intrinseca, legata alle attribuzioni verso l'apprendimento linguistico) e l'uso delle strategie plurilingui¹⁶³. Dalla Tabella 6.13 è possibile avere una panoramica di come ogni tipo di orientamento motivazionale incida sui comportamenti strategici degli studenti investigati. Per ogni modalità della variabile DS38 è stato

¹⁶³ Cfr. nota 160.

calcolato se vi fosse dipendenza o meno con l'uso di strategie plurilingui e ne è risultato che solo una modalità può dirsi significativamente relazionabile a tale uso: si tratta della modalità A+E, ossia quella che vede l'integrazione tra motivazione estrinseca e attribuzioni ($\chi^2 = 6,932$, $\alpha < ,05$, gdl = 1).

Tabella 6.13: Tabella di contingenza tra tipo di motivazione (DS38) e uso di strategie plurilingui¹⁶⁴

Modalità della variabile DS38:

A=attribuzioni: mi sento portato per le lingue; la mia esperienza con lo studio delle lingue fino ad ora è buona

I= intrinseca: mi piace studiare le lingue; mi interessano le altre culture

E=estrinseca: le lingue sono utili per il lavoro, per il futuro, per viaggiare, per comunicare con altri popoli

n.r.= nessuna risposta

		USO DI STRATEGIE PLURILINGUI		TOTALE	
		no	si		
DS38	A	Frequenza	4	7	11
		%	36,4%	63,6%	100,0%
		% sul totale	1,6%	2,9%	4,5%
	E	Frequenza	29	83	112
		%	25,9%	74,1%	100,0%
		% sul totale	11,8%	33,9%	45,7%
	I	Frequenza	4	6	10
		%	40,0%	60,0%	100,0%
		% sul totale	1,6%	2,4%	4,1%
	A+I	Frequenza	1	1	2
		%	50,0%	50,0%	100,0%
		% sul totale	,4%	,4%	,8%
A+E	Frequenza	6	53	59	
	%	10,2%	89,8%	100,0%	
	% sul totale	2,4%	21,6%	24,1%	
E+I	Frequenza	2	6	8	
	%	25,0%	75,0%	100,0%	
	% sul totale	,8%	2,4%	3,3%	
A+E+I	Frequenza	1	8	9	
	%	11,1%	88,9%	100,0%	
	% sul totale	,4%	3,3%	3,7%	
n.r.	Frequenza	14	20	34	
	%	41,2%	58,8%	100,0%	
	% sul totale	5,7%	8,2%	13,9%	
TOTALE	Frequenza	61	184	245	
	%	24,9%	75,1%	100,0%	

¹⁶⁴ Per il dettaglio dei risultati sulla variabile relativa al tipo di motivazione (DS38) si rimanda all'Allegato 6; per la variabile sull'uso delle strategie, cfr. nota 157.

I dati riportano dunque che i soggetti che sono spinti ad apprendere altre lingue straniere perché ritengono sia importante per il loro futuro lavorativo e per una emancipazione sociale (entrambi motivazioni estrinseche) e che allo stesso tempo percepiscono di avere le capacità per affrontare lo studio linguistico (fattore attributivo) sono anche quelli che poi usano strategie plurilingui. Per capire meglio da che cosa dipenda queste capacità che gli studenti percepiscono possedere, è necessario ritornare a quanto visto nel paragrafo 3.3, quando si sono analizzate le cause che i soggetti attribuivano al proprio successo o fallimento rispetto all'apprendimento linguistico. In quel caso, il 94,7% degli studenti aveva affermato che riteneva il proprio impegno un fattore fondamentale per apprendere bene una LS (cfr. Tabella 3.10); questo dato, unito a quello risultato dalla domanda che seguiva sull'importanza dell'“essere portati” allo studio linguistico per avere successo nell'apprendimento (cfr. Tabella 3.13) e a cui solo il 38,4% aveva risposto in modo positivo (per la maggior parte dei soggetti, la predisposizione naturale all'apprendimento delle lingue non era un elemento così rilevante) dimostra che il fattore che gli studenti investigati maggiormente attribuiscono alla loro riuscita nello studio delle lingue sia quindi di natura interna e sotto il controllo del discente stesso¹⁶⁵. Sommando una motivazione estrinseca ad uno stile attributivo basato sull'impegno, si integrano valori derivanti dall'esterno (dalla società, dalla famiglia, dalla scuola) ad altri strettamente personali e individuali, così che l'impegno diventa il modo per conseguire i propri obiettivi e mettere in atto le corrette strategie come mezzo per raggiungere il successo. Se è vero che

¹⁶⁵ Ovviamente, per avere un quadro preciso della natura motivazionale dei soggetti partecipanti sarebbe stata necessaria un'investigazione molto più ampia e dettagliata sugli aspetti attributivi. Essendo scopo della presente ricerca quello di considerare non solo uno ma diversi fattori connessi allo sviluppo della strategia plurilingue, non è stato possibile esplorare ognuno di essi in modo minuzioso. Ciononostante, risulta interessante interpretare i dati che derivano dalle risposte degli studenti, perché esprimono una realtà, seppure sintetica, delle loro percezioni e dei loro orientamenti e si prestano comunque ad analisi ed incroci con altri dati derivanti da altri importanti fattori sia affettivi che cognitivi.

la ricerca sulla motivazione nella sfera cognitiva suggerisce che la motivazione intrinseca porta a risultati migliori di apprendimento (Dickinson 1995:169), è però anche vero che grazie ad altri studi è possibile ipotizzare che i discenti che ascrivono il proprio successo o fallimento a fattori che sottostanno al proprio controllo (interni e mutevoli, come è il caso dell'impegno) saranno più perseveranti e maggiormente motivati poiché percepiranno avere un ruolo rilevante all'interno del processo di apprendimento (Skehan 1989:52). L'integrazione tra la spinta motivazionale alimentata dall'interno e quella derivata dalla volontà di raggiungere una buona competenza linguistica se pur non per amore verso la lingua stessa ma per ragioni socio-economiche, genera una relazione sinergica che include via via anche altri elementi, quali la responsabilità, l'autoefficacia, e quindi, in un quadro più ampio, l'autonomia, favorendo l'uso di strategie plurilingui. Non a caso, lo stile più funzionale all'apprendimento scolastico, contribuendo al rafforzamento dell'autostima e al mantenimento di buone aspettative di riuscita future, è stato definito proprio 'stile strategico' (Ravazzolo *et al.* 2005).

6.4.3 Uso di strategie plurilingui e predisposizione all'autonomia

Tramite l'analisi dei dati raccolti, il paragrafo precedente ha potuto confermare che esiste una relazione tra l'uso delle strategie plurilingui e una motivazione di tipo estrinseco integrata ad uno stile attributivo basato sull'impegno. In parte è stato anticipato quanto si vuole esaminare in questo paragrafo, ossia che tipo di associazione vi sia tra la predisposizione all'autonomia manifestata dai soggetti investigati e il loro uso strategico di procedure di trasferimento linguistico.

Si partirà da un incrocio di dati tra il grado di autonomia degli studenti, così come calcolato nel paragrafo 3.1 (cfr. Tabella 3.2), e le risposte degli studenti relative all'uso di strategie plurilingui. Poiché si ipotizza che i risultati potrebbero indicare una non associazione tra le due variabili, ma non perché essa non esista in assoluto, quanto piuttosto perché la misurazione del livello di autonomia nel campione aveva rilevato una situazione di non autonomia largamente diffusa, si prevede una ulteriore analisi che prenderà in considerazione i singoli fattori ritenuti parte essenziale di quella misurazione e analizzati sempre nel capitolo 3: ruolo o responsabilità, attribuzioni, autoefficacia e volontà. Visto quanto dimostrato dall'analisi sopra esposta relativa alla motivazione, si presuppone che almeno il fattore che riguarda le attribuzioni del successo nell'apprendimento linguistico risulti influire sull'uso delle strategie cognitive e metacognitive. Per quanto riguarda gli altri fattori, si può ipotizzare che anche quello relativo alla volontà di gestire il proprio apprendimento possa risultare associato all'uso di strategie (visto che il paragrafo 3.5 calcolava una disposizione all'autonomia abbastanza elevata basandosi singolarmente su questo aspetto, cfr. Tabella 3.20), mentre per i fattori di autoefficacia e responsabilità si ritiene che i dati raccolti non riveleranno nessuna relazione rispetto all'uso strategico di associazioni tra le lingue conosciute, perché il livello di predisposizione all'autonomia sulla base di questi due aspetti era risultato essere molto basso (cfr. Tabella 3.3 e Tabella 3.14). Si vedrà di seguito se tali ipotesi potranno essere confermate.

La Tabella 6.14 mostra ai dati della prima analisi.

Tabella 6.14: Tabella di contingenza tra grado di autonomia¹⁶⁶ e uso di strategie plurilingui¹⁶⁷
 R=resistente, S=scarsamente autonomo, P=parzialmente autonomo, A=autonomo

			USO DI STRATEGIE PLURILINGUI		TOTALE
			no	si	
GRADO DI AUTONOMIA	R	Frequenza	39	123	162
		%	24,1%	75,9%	100,0%
		% sul totale	15,9%	50,2%	66,1%
	S+P+A	Frequenza	22	61	83
		%	26,5%	73,5%	100,0%
		% sul totale	9,0%	24,9%	33,9%
TOTALE	Frequenza	61	184	245	
	%	24,9%	75,1%	100,0%	

Già dalla tabella è possibile intuire che non esiste una relazione evidente tra il grado di autonomia e l'uso di strategie plurilingui: tra i soggetti resistenti all'autonomia, quelli che dichiarano di usare tali strategie sono infatti il 75,9%, una percentuale che è molto simile a quella dei colleghi con un livello più alto di autonomia che ugualmente dicono di essere soliti ricorrere ad associazioni tra le varie lingue conosciute (73,5%). Anche il test Chi quadro ribadisce che non esiste nessuna dipendenza statisticamente significativa tra le due variabili ($\chi^2 = 0,174$, $\alpha > ,05$, gdl = 1).

Dall'esame dei singoli fattori che compongono la scala di misurazione di tale grado di autonomia, ne derivano le Tabelle 6.15, 6.16, 6.17 e 6.18.

¹⁶⁶ Cfr. nota 152.

¹⁶⁷ Cfr. nota 157.

Tabella 6.15: Tabella di contingenza tra grado di disposizione all'autonomia rispetto al fattore 'responsabilità' e uso di strategie plurilingui¹⁶⁸
 N=negativo, P=positivo

		USO DI STRATEGIE PLURILINLINGUI		TOTALE	
		no	si		
GRADO DI DISPOS. ALL'AUTON. 'responsabilità'	N	Frequenza	36	116	152
		%	23,7%	76,3%	100,0%
		% sul totale	14,7%	47,3%	62,0%
	P	Frequenza	25	68	93
		%	26,9%	73,1%	100,0%
		% sul totale	10,2%	27,8%	38,0%
TOTALE		Frequenza	61	184	245
		%	24,9%	75,1%	100,0%

Tabella 6.16: Tabella di contingenza tra grado di disposizione all'autonomia rispetto al fattore 'attribuzioni' e uso di strategie plurilingui¹⁶⁹
 N=negativo, P=positivo

		USO DI STRATEGIE PLURILINLINGUI		TOTALE	
		no	si		
GRADO DI DISPOS. ALL'AUTON. 'attribuzioni'	N	Frequenza	6	1	7
		%	85,7%	14,3%	100,0%
		% sul totale	2,4%	,4%	2,9%
	P	Frequenza	55	183	238
		%	23,1%	76,9%	100,0%
		% sul totale	22,4%	74,7%	97,1%
TOTALE		Frequenza	61	184	245
		%	24,9%	75,1%	100,0%

¹⁶⁸ Cfr. nota 157.

¹⁶⁹ Cfr. nota 157.

Tabella 6.17: Tabella di contingenza tra grado di disposizione all'autonomia rispetto al fattore 'autoefficacia' e uso di strategie plurilingui¹⁷⁰
N=negativo, P=positivo

		USO DI STRATEGIE PLURILINGUI		TOTALE	
		no	si		
GRADO DI DISPOS. ALL'AUTON. 'autoefficacia'	N	Frequenza	37	92	129
		%	28,7%	71,3%	100,0%
		% sul totale	15,1%	37,6%	52,7%
	P	Frequenza	24	92	116
		%	20,7%	79,3%	100,0%
		% sul totale	9,8%	37,6%	47,3%
TOTALE		Frequenza	61	184	245
		%	24,9%	75,1%	100,0%
			24,9%	75,1%	100,0%

Tabella 6.18: Tabella di contingenza tra grado di disposizione all'autonomia rispetto al fattore 'volontà' e uso di strategie plurilingui¹⁷¹
N=negativo, P=positivo

		USO DI STRATEGIE PLURILINGUI		TOTALE	
		no	si		
GRADO DI DISPOS. ALL'AUTON. 'volontà'	N	Frequenza	22	54	76
		%	28,9%	71,1%	100,0%
		% sul totale	9,0%	22,0%	31,0%
	P	Frequenza	39	130	169
		%	23,1%	76,9%	100,0%
		% sul totale	15,9%	53,1%	69,0%
TOTALE		Frequenza	61	184	245
		%	24,9%	75,1%	100,0%
			24,9%	75,1%	100,0%

Dei quattro incroci, solo quello tra le attribuzioni e l'uso di strategie plurilingui (cfr. Tabella 6.16) risulta avere una associazione statisticamente significativa ($\chi^2 = 14,253$, $\alpha > ,000$, gdl = 1) tra le due variabili relazionate: si vede infatti che gli studenti predisposti all'autonomia dal punto di vista delle cause attributive del loro successo nell'apprendimento linguistico utilizzano in modo molto superiore le

¹⁷⁰ Cfr. nota 157.

¹⁷¹ Cfr. nota 157.

strategie plurilingui rispetto ai loro colleghi che invece attribuiscono il risultato ad altre ragioni, perlopiù esterne al loro controllo. Questo dato conferma quanto ipotizzato precedentemente e supporta quanto risultava nel paragrafo 6.4.2.

Per quanto riguarda gli altri tre incroci, nessuno di essi rivela una dipendenza rilevante tra le variabili esaminate, nemmeno dal test Chi quadro. Infatti, l'uso delle strategie plurilingui risulta alto sia nel gruppo con modalità positiva che nel gruppo con modalità negativa delle variabili relative alla predisposizione all'autonomia in base al senso di 'responsabilità', 'autoefficacia' e 'volontà' (cfr. Tabelle 6.15, 6.17 e 6.18). Il fatto che non esista nessuna associazione statisticamente significativa tra i tre fattori (il senso di responsabilità di gestione del proprio apprendimento o la convinzione di avere le capacità per autoregolare il processo linguistico o la disposizione ad impegnarsi per farlo) e l'uso di strategie plurilingui da parte dei soggetti partecipanti porta a concludere che il grado di predisposizione all'autonomia soprattutto rispetto a questi ultimi aspetti affettivi è talmente basso da non poter predire l'applicazione di strategie cognitive e metacognitive atte allo sviluppo di una competenza plurilingue. Del resto, bisogna tener presente che ciò che si sta misurando non è la presenza della competenza plurilingue nel suo complesso, ma solamente uno degli aspetti che la compongono, ossia l'uso delle strategie di apprendimento che permettono una riconfigurazione del repertorio linguistico. Si può dunque pensare che i soggetti, pur avendo una predisposizione alla competenza plurilingue basata su alcuni aspetti (la pluralità del repertorio linguistico, la motivazione e l'uso di strategie) tuttavia siano ancora carenti su altri aspetti (riconoscimento dell'importanza del proprio ruolo nell'autoregolazione del processo di apprendimento, senso di autoefficacia e di volontà di essere più autonomi) e proprio su questi ultimi punti si dovrà dunque insistere in un percorso formativo mirato al

plurilinguismo. Si avrà modo di soffermarsi maggiormente su queste riflessioni nel capitolo 7, non prima di avere considerato nel paragrafo che segue l'incidenza di un altro possibile fattore sull'uso delle strategie plurilingui, quello legato all'uso abituale di ambienti di apprendimento tecnologici che prevedano l'utilizzo delle lingue straniere.

6.4.4 Uso di strategie plurilingui e uso della LS in ambienti tecnologici

Un altro fattore che molti studiosi ritengono possa incidere sullo sviluppo dell'autonomia in particolar modo legata alla competenza plurilingue è l'uso delle tecnologie, viste come un mezzo che amplia le possibilità comunicative dei discenti, che fornisce loro una varietà di situazioni di apprendimento e di esercizio di abilità metacognitive (Little 1996, Villanueva Alfonso 2006). Come è stato ampiamente visto nel paragrafo 4.2 parlando delle attività che presuppongono l'uso della lingua straniera che con maggiore frequenza vengono praticate al di fuori della scuola, le tecnologie hanno un ruolo predominante: oltre all'ascolto di musica e radio (attività quotidiana per quasi tutti i soggetti partecipanti), è stata riscontrata una pratica piuttosto assidua anche del computer e in particolare di Internet, sia per motivi scolastici che per svago, e della TV, per la visione di programmi televisivi e DVD (cfr. Tabella 4.6). Le tecnologie, facendo parte della routine anche dei più giovani, diventano il luogo in cui la lingua straniera è veicolo di contenuti autentici (e in certi casi di vero e proprio scambio comunicativo, come con 'skype' ad esempio) e non oggetto specifico di studio.

Per questi motivi, l'uso delle tecnologie viene qui considerato come una possibile variabile nello sviluppo della competenza plurilingue, sebbene l'analisi dei dati raccolti non abbia rilevato una dipendenza

statisticamente significativa tra l'uso della LS in ambienti tecnologici e l'impiego di strategie plurilingui¹⁷². Ciò nonostante, i questionari degli studenti rivelano che le tecnologie non sono solo un ambiente in cui i ragazzi si imbattono anche involontariamente nelle lingue straniere, ma, a detta dei soggetti intervistati, costituiscono altresì il mezzo privilegiato cui si affidano (o si affiderebbero) per accrescere le loro competenze comunicative: la Tabella 6.7 proposta nel paragrafo 6.3 ha infatti evidenziato che le risorse linguistiche ritenute maggiormente utili e accessibili da parte degli studenti stessi derivano proprio dalle tecnologie (CD, DVD, computer, I-Pod, ecc.).

A conclusione di quanto detto, l'uso delle tecnologie verrà considerato come una possibile variabile nello sviluppo della competenza plurilingue: ascoltare musica in lingua straniera quotidianamente, fare ricerche su Internet o giocare al computer sempre utilizzando lingue diverse dalla propria lingua materna, così come guardare programmi o film stranieri in versione originale rappresentano tutte opportunità di uso delle lingue target, sebbene si tratti per la quasi maggior parte delle volte di un uso non esteso a tutte le abilità linguistiche, ma solamente alla lettura e ascolto e a volte produzione scritta; sono invece rari i casi di produzione orale, benché i programmi di videocomunicazione che prendono vesti sempre più moderne si stiano in effetti espandendo anche tra i giovanissimi. Il fatto di prediligere le forme di comunicazione scritta o semplicemente di fruizione linguistica e culturale (nel caso dell'ascolto di musica o della visione di programmi o film in televisione) non è di certo un limite nell'ottica dello sviluppo del plurilinguismo, che è anzi caratterizzato da un insieme di competenze parziali nelle varie lingue, le quali si mescolano, si integrano, si raffrontano, a completamento di una

¹⁷² Al fine di raccogliere dati più incisivi ed esaminare a fondo la relazione tra queste due variabili, sarebbe stato necessario indagare esplicitamente quali fossero le strategie plurilingui maggiormente coinvolte nell'uso quotidiano delle tecnologie da parte degli studenti.

competenza complessa, in continua evoluzione. La lingua straniera proveniente dall'uso delle tecnologie al di fuori della scuola è recepita come qualcosa di naturale, come un reale strumento di comunicazione, un veicolo per scambiarsi informazioni, per accedere a programmi o giochi di interesse, per aumentare la propria vitalità sociale.

Questo aspetto, insieme a tutti quelli trattati sia dal capitolo 6 che dai capitoli di analisi precedenti, verrà discusso e integrato in una visione d'insieme più ampia nel capitolo successivo, dove verranno altresì messe in relazione le principali riflessioni derivanti dai dati fino a qui esposti, interpretandone l'importanza in rapporto all'autonomia e allo sviluppo della competenza plurilingue.

Capitolo 7:

Discussione

In questo capitolo verranno riassunti i punti più rilevanti derivati dall'analisi dei dati raccolti tramite il questionario studente e il questionario insegnante illustrati in dettaglio nei quattro capitoli precedenti. Partendo dai risultati ottenuti nella presente investigazione, interpretandone gli esiti e appoggiandosi quando possibile ad altri studi affini presenti nella letteratura della linguistica applicata, si cercherà di rispondere alle domande oggetto di ricerca, ossia:

1. Qual è il grado di autonomia nell'apprendimento delle lingue degli studenti della scuola secondaria?
2. C'è relazione tra l'autonomia manifestata e l'uso della lingua straniera fuori dalla classe?
3. L'insegnante stimola l'autonomia nell'apprendimento delle LS e lo sviluppo della competenza plurilingue? Se sì, in che modo?
4. Esistono delle variabili legate all'autonomia che possano favorire lo sviluppo di una competenza plurilingue?

La discussione si svilupperà sulle principali tematiche che si sono fino ad ora intrecciate, suddividendo il capitolo in due parti, una più incentrata

sui singoli aspetti psicologici e sugli atteggiamenti di studenti e docenti legati al concetto di autonomia nella classe di lingua straniera, e una più rivolta a capire quali prospettive curriculari e didattiche possono essere messe in campo per promuovere l'autoregolazione e il plurilinguismo.

In particolare, la prima parte, intitolata "Autonomia nell'apprendimento linguistico: qual è la realtà?" (paragrafo 7.1), si soffermerà sulla reale condizione di autonomia nell'apprendimento linguistico che caratterizza le classi della scuola secondaria italiana di oggi, presentando una "fotografia" della realtà che è stata delineata grazie alle risposte degli studenti e dei docenti, e sintetizzerà quindi i punti di forza che discenti e insegnanti dimostrano possedere rispetto all'autonomia (paragrafo 7.1.1) e i punti di criticità che si sono evinti dall'analisi compiuta e sui quali è necessario lavorare affinché l'autonomia trovi uno spazio maggiore e migliore di promozione (paragrafo 7.1.2).

La seconda parte, dal titolo "Autonomia e plurilinguismo: quali percorsi possibili?" (paragrafo 7.2), cercherà invece di riflettere su quali siano i percorsi didattici ipotizzabili per integrare autonomia e plurilinguismo nell'educazione formale. A tale scopo verrà preso in considerazione il contesto scolastico italiano per capire entro quali confini ci si possa muovere per sostenere un'implementazione curricolare basata sull'integrazione dell'autonomia in un percorso di educazione plurilingue, con riferimenti sempre alle testimonianze raccolte nei questionari insegnanti (paragrafo 7.2.1). Infine, verrà riproposto uno dei modelli di sviluppo dell'autonomia nell'apprendimento linguistico esposto nel capitolo 1, in particolare il modello proposto da Nunan (1997), andando ad esplicitare fase per fase quali siano le possibili realizzazioni didattiche da adottare in classe per aiutare lo studente ad essere man mano più consapevole e responsabile di sé, del proprio sapere e del proprio apprendimento linguistico (paragrafo 7.2.2).

Prima di esporre l'interpretazione dei risultati, tuttavia, si ritiene corretto segnalare che, nonostante ogni sforzo compiuto al fine di rendere quanto più validi e vevoli i risultati della presente ricerca, lo studio ha dei limiti dovuti ad alcuni aspetti strettamente legati all'oggetto di investigazione e allo strumento adottato per raccogliere i dati. Come è stato detto altre volte nel corso dei capitoli precedenti, la natura multidimensionale di concetti che riguardano la sfera psicologica com'è quello dell'autonomia porta ad essere molto cauti nella generalizzazione dei dati che si possono raccogliere, soprattutto se si utilizza un solo tipo di strumento. I due questionari elaborati per investigare sia il livello di autonomia degli studenti sia le percezioni degli insegnanti erano autoreferenziali, come del resto debbono essere strumenti che osservino o cerchino di misurare in qualche modo aspetti che non sono oggettivamente osservabili. Se accompagnati però da altri strumenti, sebbene sempre introspettivi, come ad esempio l'intervista e il diario, potrebbero fornire un quadro più completo, anche se rimane il fatto che ciò che si va ad interpretare sono comunque aspetti psicologici. Un altro potenziale problema del questionario, come di ogni altro strumento autoreferenziale, è che non è possibile stabilire quanto siano sincere le risposte che vengono date: gli interpellati possono infatti fornire la risposta che ci si aspetta da loro, o quella più gradita dall'intervistatore, anche se non pienamente corrispondente al vero; oppure possono essere restii ad esprimere opinioni poco positive su un argomento o relativamente ad una persona che ritengono validi; oppure possono dare risposte non realistiche per una serie di altre ragioni, ad esempio a causa di istruzioni poco chiare, di informazioni ricevute precedentemente sulla ricerca, dell'osservazione da parte di figure esterne, ecc. (Dörnyei 2001:207). Nel caso di questa ricerca, è stato esplicitamente chiesto ai docenti invitati a partecipare di non prevedere nessun lavoro specifico per introdurre il questionario in classe, ma semplicemente di chiedere ai

loro studenti di compilarlo in via del tutto facoltativa, in qualsiasi momento ritenessero di farlo. Essendo un questionario elettronico, grazie alla registrazione automatica dei dati relativi alla compilazione del format è stato possibile rilevare informazioni circa data e orario in cui gli studenti inviavano il questionario, e il fatto che molti di loro lo abbiano compilato in ore pomeridiane o serali dimostra che, almeno per quei casi, è da escludersi un'influenza (se pure involontaria) da parte dell'insegnante. Per quanto riguarda tutti gli altri aspetti sopra citati, risultano purtroppo essere fattori in larga misura incontrollabili e da qui l'invito a non generalizzare in modo assoluto i risultati. Ciò nonostante, è innegabile la grande quantità di dati raccolti, molti dei quali da considerarsi comunque di forte rilevanza vista la relativa vastità del campione di riferimento (nel caso del questionario studenti), e proprio sulla base di questo presupposto ci si inoltrerà ora nella discussione dei risultati.

7.1 Autonomia nell'apprendimento linguistico: qual è la realtà?

La ricerca ha dato modo di esplorare diversi aspetti legati all'autonomia nell'apprendimento linguistico. Grazie alle risposte degli studenti è stato possibile non solo raccogliere informazioni sulle percezioni e atteggiamenti dei ragazzi della scuola secondaria rispetto allo studio delle lingue e all'uso più o meno formale che ne fanno abitualmente, ma anche rispetto alla loro volontà di essere maggiormente responsabili del processo che caratterizza tale studio e il senso di sentirsi più o meno in grado di farlo. Le risposte degli insegnanti, poi, sono state importanti per

avere un confronto tra quanto sostenuto dagli studenti e quanto invece percepito dai docenti stessi, sia rispetto alle potenzialità di autonomia dei propri studenti, sia rispetto alle pratiche didattiche implementate in classe per promuovere l'autoregolazione da parte dei ragazzi. Tale confronto è servito da un lato ad interpretare i dati raccolti in modo più oggettivo possibile (visto che in entrambi i casi si trattava di questionari autoreferenziali o comunque che richiedevano una riflessione soggettiva) e dall'altro per capire quali fossero i punti che accomunavano le percezioni degli studenti a quelle degli insegnanti e quelli che invece le distanziavano.

Fin dall'inizio dell'analisi è risultato chiaro che il livello di autonomia maturato dai soggetti era complessivamente non adeguato a poter dire che gli studenti avessero sviluppato la capacità di autoregolare il proprio apprendimento linguistico (domanda di ricerca n. 1, capitolo 3): lo strumento di misurazione adottato ha rilevato che circa il 70% degli studenti era "resistente" all'autonomia e la restante parte poteva essere associata ad un livello mediamente "scarso" di autoregolazione, sulla base dei quattro fattori principali indagati, ossia il senso di responsabilità verso il proprio apprendimento, le attribuzioni del proprio successo o fallimento nello studio delle lingue, il senso di autoefficacia all'autoregolazione e la volontà di farsi carico del proprio apprendimento. Per allontanarsi da una lettura negativa e riduttiva dei risultati complessivi ed evidenziare a che punto del percorso verso l'autonomia fossero giunti i soggetti, si è deciso di scavare più a fondo per capire, all'interno di tale "costrutto multidimensionale" (Benson 2001:47) così come rappresentato dal campione esaminato, quali fossero gli aspetti di forza (che costituivano quindi una buona base di partenza per l'autoregolazione) e quelli più critici (su cui dunque sarebbe stato necessario insistere maggiormente o in modo diverso). In altre parole, riconoscendo che l'autonomia si fonda su principi precisi, basati su un

certo tipo di attitudini verso l'apprendimento, di motivazione allo studio delle lingue, di strategie cognitive e metacognitive da utilizzare e di consapevolezza metalinguistica, nei successivi due paragrafi verranno discussi i fattori che già risultano aver trovato una maturazione appropriata negli studenti indagati e i fattori che risultano invece ancora poco sviluppati.

7.1.1 Punti di forza

Viste le premesse ampiamente illustrate nel capitolo 1 sulla difficoltà di sviluppare l'autonomia nell'apprendimento linguistico e nell'apprendimento in senso lato, soprattutto tra i ragazzi giovani, dovuta a una serie di limitazioni tra cui, per citarne alcune, quelle culturali (la tradizione pedagogica centrata sulla figura dell'insegnante), curricolari (tempi ristretti, poca integrazione tra le discipline, a volte poca continuità dovuta ad una situazione precaria degli insegnanti) e storiche (un divario sempre maggiore tra le modalità e i mezzi di apprendimento fuori dalla classe e quelli che caratterizzano invece il sapere formale), non si può dire che il risultato con cui si è aperta l'analisi nel capitolo 3, ossia che gli studenti dimostrassero di essere in complessivamente *non autonomi* rispetto al loro apprendimento linguistico, fosse qualcosa di inatteso. Dalla lettura di precedenti studi sul campo così come dall'esperienza nelle classi di oggi, la percezione diffusa è che gli studenti non siano di fatto responsabili del proprio apprendimento e che, un po' per una condizione pedagogica in cui si ritrovano, un po' per loro pigrizia o poco interesse, si lascino di fatto trasportare nel processo di apprendimento più che dirigerlo in prima persona. Per poter cambiare questa realtà è necessario capire quali siano gli elementi da cui partire, distinguendo quegli aspetti che si ascrivono al percorso di sviluppo di autonomia che

gli studenti hanno maturato e che possono fungere da capisaldi per la prosecuzione del percorso, quindi, in altre parole, evincendo ciò che li predispone all'autonomia.

Dai dati si è intuito che i punti di forza degli studenti rispetto ad un possibile percorso verso l'autoregolazione del proprio apprendimento sono, in primo luogo, le cause cui attribuiscono il loro successo o fallimento e, secondariamente, la volontà di essere più attivi e responsabili nello studio delle lingue.

7.1.1.1 L'importanza del proprio impegno

Per quanto riguarda il primo aspetto, si ricorderà quanto affermato nel paragrafo 1.2.2 relativamente alla teoria attributiva, ossia che tende ad essere più responsabile del proprio apprendimento e a raggiungere risultati più incisivi il discente che ritiene che il suo successo o fallimento nell'affrontare un compito sia il risultato di fattori controllabili (come il proprio sforzo e impegno, fattore interno che, seppure di natura instabile nel tempo può essere determinato dal soggetto stesso) e non sia dovuto a fattori incontrollabili (siano essi interni e stabili, come la capacità o la disposizione ad apprendere, o esterni e stabili come la facilità del compito, o esterni e instabili come la fortuna). Mettendo in relazione il tipo di attribuzioni – che in base all'intreccio dei fattori appena citati possono dunque riversarsi su tenacia, abilità, impegno, tono dell'umore, pregiudizio, facilità/difficoltà del compito, aiuto e fortuna (Weiner 1985) – con il livello di prestazione in compiti cognitivi, è stato visto che chi attribuisce importanza all'impegno persiste maggiormente di fronte ai compiti più difficili e ha un rendimento migliore (Skinner *et al.* 1990). L'impegno è infatti inteso non in senso generico, bensì come attività svolta a risolvere un compito adottando le strategie più opportune per

portare a termine il compito stesso con il massimo risultato impiegando tempi adeguati e tenendo ben presenti gli obiettivi (Ravazzolo *et al.* 2005). Al contrario, se uno studente ritiene che il proprio successo o fallimento sia da riportare a ragioni esterne al proprio controllo, allora con ogni probabilità preferirà affrontare compiti semplici in cui il rischio di fallire è basso e sarà meno portato ad individuare delle corrette abitudini di studio, con conseguenze negative anche sui risultati dell'apprendimento. A tale proposito, gli studenti investigati hanno dichiarato che i successi raggiunti nell'apprendimento linguistico dipendono principalmente dai loro sforzi, e questa convinzione si rivela ancora più forte tra gli studenti più giovani della scuola secondaria di I grado rispetto ai colleghi di II grado. Pur tenendo presente che vi sono differenze individuali che è ovviamente impossibile esplorare in questa sede, la differenza tra i due gruppi potrebbe essere interpretata risalendo anche alla diversa età degli studenti: riferendosi alle pur poche ricerche che hanno studiato il rapporto tra età e attribuzioni in contesti di apprendimento linguistico¹⁷³ (Ross, Fletcher 1985; Hassaskhaha, Vahabib 2010), è possibile dedurre che vi sia un rapporto tra queste due variabili, anche richiamando gli studi sullo sviluppo degli stili attributivi provenienti dal campo della psicologia. Nicholls e Miller (Nicholls 1978; Nicholls, Miller 1984 citati in Folmer *et al.* 2008:114) descrivono quattro livelli di sviluppo nella considerazione della differenza tra impegno e abilità: al primo livello (5-6 anni), non c'è distinzione tra i due fattori e la loro relazione rispetto all'esito non è chiara; al secondo livello (7-9 anni), i bambini tendono ad attribuire i risultati esclusivamente al loro impegno; al terzo livello (10-11 anni), cominciano a distinguere tra abilità e

¹⁷³ Al contrario sono più numerosi gli studi che riportano le attribuzioni al sesso del discente (Ryckman, Peckham 1987, Burden *et al.* 2004, Chedzoy, Burden 2009 citati in Hassaskhaha, Vahabib 2010:2127; Pintrich, Schunk 2002), o alle culture di provenienza (Graham 1991, 1994, Holloway 1988 citati in Hsieh, Schallert 2008:514), o al senso di autostima (Fitch 1970), o all'esito della *performance* (Kristner *et al.* 1988).

impegno, poiché riescono a ragionare su più dimensioni e capire la differenza tra cause interne ed esterne, che sono contemporaneamente anche stabili o instabili, e attribuiscono i successi o fallimenti all'uno o all'altro fattore, senza una logica apparente; al quarto livello (dai 12 anni in su), la differenza tra abilità e impegno è percepita in modo netto e l'abilità viene considerata come un fattore che limita l'effetto dello sforzo, ossia, i ragazzi, a partire da questa età, non credono che l'impegno possa compensare una mancanza di abilità. Per quanto riguarda gli studenti su cui si basa la presente ricerca, la fascia d'età sotto analisi è quella compresa tra 11-13 anni per la scuola secondaria di I grado e tra 14-18 per quella di II grado. Nonostante la tendenza di tutti i soggetti analizzati, indipendentemente dalle fasce d'età cui appartengono, sia di considerare il proprio impegno come fattore principale di un eventuale successo, gli studenti più giovani sembrano credere maggiormente che l'esito dipenda in grandissima misura da cause interne e sotto il loro controllo. Del resto, gli studi sopra citati riferiscono che, crescendo, si tende ad attribuire sempre maggior importanza al fattore abilità a scapito dell'impegno, dal momento che man mano aumentano le proprie esperienze e la propria capacità di riflettere su di sé e sulla propria evoluzione in quanto discente, accumulando risultati positivi e altri negativi. Ulteriori fattori, di conseguenza, intervengono nella considerazione delle proprie potenzialità, come ad esempio la predisposizione. Non è un caso che nelle domande del questionario che chiedevano agli studenti se ritenessero importante essere portati all'apprendimento linguistico per ottenere buoni risultati, risulti ancora una differenza tra i due gruppi. Complessivamente, gli studenti di scuola secondaria di I grado non considerano particolarmente rilevante avere una predisposizione all'apprendimento linguistico per poter ottenere risultati soddisfacenti, mentre per gli studenti di II grado la percentuale che non considera importante questo fattore è di poco superiore a coloro

che invece la ritengono basilare per l'esito dell'apprendimento. I dati raccolti non permettono di approfondire questo aspetto¹⁷⁴, ma è tuttavia significativo essere riusciti a cogliere queste differenze tra i due gruppi di studenti. A prescindere da questo, rimane comunque evidente che la maggioranza del campione attribuisce il successo del proprio apprendimento a cause interne, facendo concludere che i soggetti siano orientati in modo positivo verso l'autonomia, o almeno che nel loro atteggiamento vi siano le condizioni necessarie affinché si possa mirare all'autoregolazione. Anche Weiner (1977, 2000) sottolinea che le attribuzioni degli studenti vanno ad influenzare le loro aspettative, i loro valori, le loro emozioni e la motivazione. Se l'impegno (o la mancanza di impegno) viene visto come causa principale del proprio successo (o fallimento) scolastico, allora si avrà anche un aumento della motivazione (Moè *et al.* 2002); la motivazione, poi, è allo stesso tempo legata al senso di autoefficacia. Si tralascerà il discorso sull'autoefficacia fino al successivo paragrafo, perché, al contrario delle cause attributive del proprio successo e del tipo di motivazione all'apprendimento linguistico da cui risulta una buona predisposizione all'autonomia, gli studenti investigati hanno dimostrato di non aver ancora maturato un'alta percezione nelle proprie capacità di autoregolazione.

7.1.1.2 La motivazione all'apprendimento delle lingue straniere

La motivazione è un altro punto di forza degli studenti investigati. Si è visto nel capitolo 6 come il campione abbia dimostrato uno stimolo significativo all'apprendimento linguistico, rilevando in particolare l'alto

¹⁷⁴ Esistono degli strumenti per misurare il sistema attributivo in situazioni di successo e insuccesso, suddivisi anche in base alle fasce d'età degli studenti; per una rassegna dettagliata si veda De Beni, Moè (1995).

grado di interesse allo studio di altre lingue straniere oltre a quelle già conosciute¹⁷⁵. È stato anche evidenziato che una buona parte degli studenti di II grado sarebbe disposto a buttarsi nell'apprendimento di una nuova lingua straniera in modo più autonomo, mentre la percentuale di chi affronterebbe uno studio autoregolato tra i ragazzi della scuola di I grado è molto inferiore (solo un quarto del gruppo)¹⁷⁶. Riprendendo quanto affermato da Pintrinch e De Groot (1990), i principi dell'autoregolazione, riassumibili nell'uso di strategie cognitive e metacognitive e nel controllo del proprio impegno, sono strettamente dipendenti da tre componenti motivazionali: (1) la componente che riguarda l'*aspettativa*, che include la convinzione dello studente di essere in grado di svolgere un determinato compito (autoefficacia) e di essere responsabile per il proprio successo o fallimento (attribuzioni causali); (2) la componente relativa al *valore*, che implica la percezione dell'importanza di un determinato compito; (3) la componente *affettiva*, inerente invece le reazioni emotive dello studente al compito. Riconducendo il modello alla presente ricerca, la prima componente si ricollega a quanto detto sopra a proposito della teoria attributiva e a quanto si vedrà nel paragrafo 7.1.2.1 sul senso di autoefficacia. La seconda componente, invece, collegata agli orientamenti motivazionali degli studenti, è associabile alla necessità riscontrata tra gli studenti di apprendere le lingue per motivi lavorativi, per assicurarsi un futuro migliore, per avere la possibilità di viaggiare e comunicare correttamente con persone provenienti da paesi diversi (motivazione di tipo estrinseco e in parte integrativa), con una limitata percentuale di coloro che hanno un interesse intrinseco per lo studio delle lingue e delle culture diverse dalla propria e perciò affrontano con entusiasmo intrinseco l'apprendimento¹⁷⁷.

¹⁷⁵ Cfr. Tabella 6.4.

¹⁷⁶ Cfr. Tabella 6.5.

¹⁷⁷ Cfr. Tabella 6.6.

Queste prime due componenti del modello di Pintrinch e De Groot (ibid.) sopra descritto, ossia l'aspettativa e l'importanza attribuita al compito, sono quelle ritenute positivamente influenzanti i principi dell'autoregolazione citati precedentemente. Al contrario, la componente affettiva, la terza del modello, non è sempre predittiva di un buon livello di autonomia perché in alcuni casi, ad esempio, è stato dimostrato che studenti molto ansiosi, pur mettendo tanta dedizione e perseveranza quanto i loro compagni meno ansiosi, non riescono in ogni caso ad utilizzare le strategie cognitive e metacognitive più appropriate, con conseguenti esiti poco soddisfacenti (Benjamin *et al.* 1981); in altri casi, invece, si è visto che discenti particolarmente ansiosi tendono a non persistere nell'affrontare un compito o evitano attività ritenute troppo difficili (Hill, Wigfield 1984 citati in Pintrinch, De Groot 1990:34).

Ritorna continuamente, come in un legame di inesauribile mutua dipendenza, l'intreccio tra motivazione e autonomia e, anche in riferimento ai dati della ricerca, nel paragrafo 6.4.2 è risultata una relazione statisticamente significativa tra la motivazione all'apprendimento di altre lingue straniere e il grado di autonomia degli studenti calcolato in base alle loro percezioni, a conferma del fatto che maggiore è il grado di autonomia e competenza che il discente percepisce possedere, maggiore è la disposizione allo studio delle lingue e al desiderio di impegnarsi nell'autoregolarlo.

7.1.1.3 La volontà di essere più attivi

Un altro degli aspetti che indicano una predisposizione favorevole degli studenti verso lo sviluppo dell'autonomia sembrerebbe la loro volontà di essere maggiormente responsabili della gestione del proprio apprendimento. In realtà, i dati hanno dimostrato che è solo per alcune

delle fasi del processo di apprendimento che i soggetti investigati dichiarano diffusamente un desiderio di controllo: sono disposti ad impegnarsi per identificare quale sia il metodo di studio più adatto allo studio della lingua straniera (soprattutto gli studenti di scuola secondaria di I grado), a controllare il proprio lavoro per trovare errori e ad individuare i punti di forza e di debolezza che hanno rispetto allo studio linguistico. Per quanto riguarda invece la decisione degli obiettivi del proprio apprendimento e la pianificazione del proprio programma di studio, la volontà risulta meno forte, pur rimanendo per entrambi i gruppi sopra il 60%. Questi dati non stupiscono se associati a quelli derivati dall'analisi del fattore responsabilità che rivelano quanto poco responsabili si ritengano gli studenti rispetto all'autoregolazione del proprio apprendimento e soprattutto a ciò che *deve* essere studiato perché stabilito dall'insegnante. Del resto, ricordando Holec (1988:8), la volontà indica anche libertà di decidere se autodirigere il proprio apprendimento o se lasciarlo fare ad altri. Questa seconda opzione sembrerebbe quella scelta dagli studenti indagati: confronti incrociati hanno appunto rivelato come gli stessi soggetti che dichiarano di essere disposti a definire che cosa imparare nella/della LS ritengano altresì che non sia loro dovere identificare i contenuti da trattare e i metodi didattici con cui farlo, ma che tali decisioni spettino invece al loro insegnante¹⁷⁸. Tuttavia, questi risultati non si prestano ad una sola lettura. Citando Littlewood (1996:428), la volontà è data dalla motivazione e dalla sicurezza di farsi carico delle proprie scelte: relativamente agli studenti indagati, è possibile dire che il primo principio sia presente (la motivazione) ma che il secondo (la sicurezza), invece, sia più problematico. Non è un caso che il fattore relativo al senso di autoefficacia percepito dai soggetti non sia trattato in questo paragrafo ma in quello successivo, tra i punti di

¹⁷⁸ Cfr. Tabella 3.22.

criticità, proprio perché l'analisi ha evidenziato un livello molto basso di sicurezza nelle proprie capacità di autoregolazione. Numerose volte i concetti relativi all'autoefficacia, alla volontà e alla responsabilità sono comparsi sia nella prima parte di questo volume, relativa alla letteratura esistente sull'autonomia, sia nella seconda parte, durante l'analisi dei questionari. Partendo da studi già ampiamente citati (Horwitz 1987; Wenden 1991; Trembley, Gardner 1995 citati in Spratt *et al.* 2002:261; Cotterall 1999), si è appoggiata l'idea che l'autostima influenzi la motivazione e conseguentemente anche la volontà di farsi carico del proprio apprendimento: l'autonomia è infatti un processo che (1) parte dallo sviluppo della consapevolezza di sé e del proprio modo di apprendere, la quale porta (2) al desiderio di essere autonomi e controllare il proprio apprendimento, che presuppone (3) lo sviluppo di un insieme di variabili del tutto personali legate all'apprendimento, grazie a cui il discente (4) si sforza di regolare il suo impegno per raggiungere obiettivi di apprendimento personalizzati e (5) riflette e monitorizza le esperienze per progredire nell'apprendimento successivo. È ovvio pensare che se la base di partenza non è solida, anche tutto il resto sarà piuttosto instabile. Che questo sia il caso dei soggetti indagati lo si capisce dalla poca consapevolezza che hanno di sé e delle proprie capacità (anche il basso livello di metacognizione verrà infatti trattato nel prossimo paragrafo). Nel paragrafo 3.5 è stato messo in risalto un particolare che differenzia le risposte degli studenti relative alla volontà e all'autoefficacia rispetto agli altri fattori indagati, attribuzioni e responsabilità: le percentuali di studenti che hanno risposto "non so" alle domande poste. Tralasciando per ora le ragioni che possono caratterizzare il fattore autoefficacia e che saranno riprese al momento opportuno, ci si dovrebbe chiedere perché parte degli studenti (per certe domande si arriva a due studenti su dieci nel totale del campione) dichiarano incertezza sulle proprie volontà. L'interpretazione potrebbe

portare a tesi diverse. La prima ipotesi si rifà ai potenziali problemi considerati all'inizio del presente capitolo e che riguardano l'uso di strumenti introspettivi: gli studenti potrebbero aver risposto "non so" per fornire un dato che fosse in qualche modo neutro rispetto alla loro reale limitata volontà di essere più autonomi; in altre parole, invece che dichiararsi pubblicamente poco desiderosi di controllare maggiormente il proprio apprendimento (forse perché non si ritengono in grado di farlo, forse perché non sono particolarmente motivati a farlo) danno una risposta che non va a definire chiaramente i loro propositi. La seconda ipotesi considera invece quell'incertezza come una mancanza di capacità di riflettere su se stessi e sulle proprie aspettative relativamente all'apprendimento: riflettendo sulla domanda che registra la maggior quantità di risposte "non so", cioè quella in cui si chiede agli studenti se sarebbero disposti a decidere che cosa imparare a dire/fare nella LS¹⁷⁹, si intuisce come quella risposta possa significare una quasi totale estraneità alla richiesta posta, come se non avessero la minima idea di che cosa significhi prendere una tale decisione. Questa mancanza di consapevolezza e di capacità di riflessione critica non può dipendere solo da una bassa motivazione o dal poco interesse per la compilazione del questionario (fattore quest'ultimo che viene stimato relativamente poco per il fatto che si trattava comunque di una partecipazione all'indagine volontaria), ma, richiamando una visione complessiva più ampia di tutti i risultati ottenuti, è possibile affermare che una causa importante di una così limitata capacità riflessiva sia da attribuirsi anche alla mancanza di interventi didattici continuativi, sistematici, strutturati ed espliciti mirati allo sviluppo dell'autonomia di cui nel paragrafo seguente si entrerà nel dettaglio. Inoltre, poiché la volontà di farsi carico del proprio apprendimento è strettamente legata alla percezione che si ha del proprio

¹⁷⁹ Cfr. Tabella 3.21.

ruolo (e, per contro, del ruolo dell'insegnante) e quindi al senso di responsabilità che si ritiene avere rispetto al percorso di apprendimento, e poiché, come visto nel paragrafo 3.1 e come si ribadirà nel paragrafo 7.1.2, gli studenti dimostrano di contare molto sull'insegnante e sul suo compito centrale di principale conduttore del processo di apprendimento, è chiaro che anche questo aspetto contrasta la determinazione da parte dei ragazzi nell'impegnarsi a gestire il proprio studio della lingua straniera. Infine, non può essere sottovalutato il dato derivante dai questionari docenti che conferma il fatto che gli studenti siano principalmente disposti a pianificare il loro programma di studio (soprattutto i ragazzi più giovani della secondaria di I grado, e questo risultato derivato dalle risposte degli insegnanti coincide con le percezioni degli stessi studenti), a controllare gli errori che fanno in LS e a identificare i loro punti di forza/debolezza rispetto all'apprendimento linguistico. Dai confronti incrociati tra le percezioni degli insegnanti e quelle degli studenti sulla volontà di questi ultimi di autoregolare le diverse fasi del processo di acquisizione¹⁸⁰, si è evinto che in generale gli studenti si dichiarano disposti a gestire con maggiore responsabilità il proprio apprendimento più di quanto gli insegnanti li ritengono motivati a farlo. Ancora una volta, per i risultati del fattore volontà si è costretti a ricorrere a dati derivanti da altri aspetti, e in quest'ultimo particolare caso, alla valutazione dei docenti sulle attitudini e capacità dei propri studenti, discussione che verrà approfondita nel seguente paragrafo in quanto solleva punti di criticità.

Concludendo la riflessione sui principi generalmente condivisi dagli studenti e che li predispongono ad un percorso di sviluppo dell'autonomia nell'apprendimento linguistico, si dirà che i loro

¹⁸⁰ Cfr. Tabella 3.36.

atteggiamenti verso lo studio delle lingue – a partire dall’attribuire i risultati ottenuti primariamente al proprio impegno e secondariamente alla propria abilità, fino all’avere un orientamento positivo verso lo studio delle lingue derivato da una motivazione integrata (estrinseca e strumentale, ma anche integrativa e per certi casi intrinseca) – li rendono propensi a desiderare un maggiore controllo sul processo di apprendimento. Si ricorda ancora una volta che le percezioni e gli orientamenti posseduti dai discenti hanno un’influenza estremamente rilevante sui loro comportamenti nel processo di apprendimento e molti sono gli studi che hanno potuto verificarne gli effetti (Cotterall 1995, 1999; Horwitz 1999; Savignon, Wang 2003; White 1999). Wenden (1991) definisce gli atteggiamenti come delle motivazioni che sono state ormai acquisite, delle percezioni ben vagliate delle proprie aspirazioni, idee precise su ciò che si vuole raggiungere o evitare. Quindi, che ne siano consapevoli o no, gli studenti sono sicuramente in grado di decidere ciò che credono utile per poter realizzare i loro obiettivi, e così come è nella vita reale lo è già per molti anche nell’apprendimento scolastico (Po-ying 2007:227). Si tratta dunque, sostanzialmente, di una conoscenza metacognitiva piuttosto estesa. Se tutte queste caratteristiche fossero presenti negli studenti investigati, si potrebbe pensare che il loro cammino verso l’autonomia sarebbe già ad un buon punto; se, inoltre, quelle caratteristiche fossero anche tutte a favore di un maggior controllo del proprio apprendimento, allora gli studenti potrebbero essere definiti autonomi. Poiché, però, la situazione che risulta dall’analisi effettuata è che gli studenti dimostrano avere solo alcune delle caratteristiche in questione, è ovvio pensare che vi siano grossi ostacoli da spianare sul loro percorso verso l’autonomia, e nel paragrafo che segue si cercherà di capire quali sono.

7.1.2 Punti di criticità

Dopo aver discusso gli atteggiamenti che avvicinano gli studenti allo sviluppo dell'autonomia nell'apprendimento, si affronteranno ora quelli che invece li allontanano, a cominciare dal senso di autoefficacia e dall'attaccamento a una didattica tradizionale basata sul ruolo predominante del docente, fino ad arrivare a input affettivi e didattici non troppo favorevoli da parte degli insegnanti.

7.1.2.1 Uno scarso senso di autoefficacia

Come le attribuzioni, anche l'autoefficacia è un argomento che è stato oggetto di numerosi studi connessi alla prestazione, all'impegno e alle emozioni. Se è vero, come ricordato all'inizio del paragrafo precedente, che le attribuzioni derivano dalle percezioni che gli studenti hanno di se stessi e che possono influenzare le loro aspettative, i valori, le emozioni e la loro motivazione (Weiner 1977, 2000), lo stesso vale per l'autoefficacia, che è risultata avere un influsso significativo sul modo di pensare, sentire, comportarsi e automotivarsi, nonché sull'esito dell'apprendimento scolastico (Schunk 1982; Pintrich, De Groot 1990; Wood, Locke 1987, Lane, Lane 2001, Jackson 2002 citati in Hsieh, Schallert 2008:514).

Il senso di autoefficacia, che corrisponde alle probabilità di riuscita che uno studente percepisce avere, produce dunque delle influenze sui processi cognitivi, motivazionali e affettivi (Bandura 2000; Cardona 2010): chi si ritiene in grado di saper gestire il proprio apprendimento e raggiungere buoni risultati fa di tutto per ottenere una buona prestazione, andando ulteriormente ad alimentare il suo senso di autoefficacia. Benché a livello motivazionale la percezione di autoefficacia e le

attribuzioni causali siano strettamente legate, tanto che chi ha un alto senso di autoefficacia tende ad attribuire i risultati all'impegno personale e chi ha un basso senso alla mancanza di abilità (Moè, De Beni 1995), Bandura (1977) aiuta a caratterizzare i due concetti, suggerendo una chiara distinzione tra le aspettative inerenti l'efficacia, ossia la convinzione di poter attuare con successo il comportamento necessario a produrre i risultati voluti, e le aspettative inerenti il risultato, che invece rappresentano complessivamente la convinzione che un dato comportamento condurrà a risultati sicuri. Come spiega lo studioso (ibid.), dal momento che l'autoefficacia può essere descritta come il livello fino cui ciascuno crede di poter controllare i risultati che produce, c'è una tendenza a confondere il concetto di autoefficacia con il modello attributivo di Weiner (1977); va però sottolineato ciò che li differenzia, ossia che le aspettative sull'efficacia si riferiscono a percezioni che precedono le azioni mentre le attribuzioni sul controllo hanno a che fare con percezioni che riguardano il modo in cui le azioni hanno portato ad un particolare risultato ottenuto.

In uno studio su studenti di scuola secondaria mirato ad introdurre un percorso metacognitivo che aiutasse gli studenti ad acquisire maggiore autonomia, Jing (2006) ha constatato che la mancanza di abitudine nell'approcciare in modo più responsabile e autoregolato il contenuto e le modalità del proprio apprendimento influisce negativamente sul senso di autoefficacia del discente, il quale, sebbene possa accettare di intraprendere un percorso di riflessione metacognitiva riconoscendone la valenza formativa, essendo maggiormente orientato su obiettivi con una priorità a breve termine (migliorare le abilità linguistiche e superare con un voto soddisfacente la verifica), preferisce affidarsi alle indicazioni dell'insegnante. Questo atteggiamento genera una "resistenza" verso l'autonomia, come documenta la letteratura della psicologia applicata

alla didattica delle lingue degli ultimi anni (Long 1994, Canagarajah 1993, Hiemstra, Brockett 1994 citati in Jing 2006:96-97).

Rifacendosi ai risultati della presente ricerca, è già stato accennato nel paragrafo 7.1.1 che l'analisi del fattore autoefficacia ha rilevato una scarsa convinzione degli studenti nelle proprie capacità di riuscire ad ottenere buoni esiti nell'apprendimento linguistico e di saperlo gestire in modo autonomo. Solo la metà dei soggetti investigati dichiara di avere aspettative positive rispetto allo studio della lingua straniera e la percentuale si abbassa notevolmente se si tratta di un apprendimento totalmente autogestito, soprattutto nel gruppo di scuola secondaria di I grado¹⁸¹. In generale, circa un terzo degli studenti si dichiara indeciso su quelle che potrebbero essere le proprie potenzialità e questo ancora una volta sottolinea mancanza di riflessione critica e o incapacità metacognitiva. Per quanto riguarda la loro percezione di sapere autoregolare le fasi del proprio apprendimento, un aspetto in cui il senso di autoefficacia è ampiamente diffuso è la misurazione dei propri progressi nello studio della LS: gli studenti ritengono di essere capaci di capire quando fanno dei miglioramenti, quando imparano nuove cose (parole, strutture grammaticali, ecc.)¹⁸². Si tratta di un elemento assolutamente significativo nell'ottica della predisposizione all'autonomia perché indica una buona percezione sia di saper monitorare il proprio lavoro, caratteristica fondamentale dell'apprendente di lingua di successo (Stern 1975:315), sia di valutare l'importanza del proprio impegno, qualità dello studente autonomo (Haughton, Dickinson 1988 citati in Cotterall 1995:199).

La percezione delle proprie capacità si abbassa però pensando alla necessità di gestire degli obiettivi di apprendimento linguistico, o di

¹⁸¹ Cfr. Tabelle 3.15 e 3.16.

¹⁸² Cfr. Tabella 3.18.

individuare il proprio metodo studio, o di scegliere le risorse di approfondimento più appropriate al di fuori del contesto scolastico: in questi casi, solo metà degli studenti si dichiara in grado di poterlo fare mentre l'altra metà si divide tra chi non si ritiene capace di eseguire in modo soddisfacente questi compiti e chi è incerto se riuscirebbe oppure no¹⁸³. A prova di questa insicurezza arriva un dato inequivocabile: meno del 20% di studenti crede di avere le capacità di decidere che cosa fare in una ipotetica futura lezione di LS (che argomento trattare) e come farlo (quali attività proporre, con che tempi, ecc.)¹⁸⁴: nel paragrafo precedente si era visto come gli studenti, nonostante esprimessero un certo desiderio di essere maggiormente autonomi, fossero in realtà sempre frenati da due elementi che sembrano sovrastarli, ossia un'alta considerazione del ruolo dell'insegnante che deve tenere il controllo di tutto e gestire ogni passo dell'apprendimento e, per contro, una scarsa considerazione delle proprie potenzialità. I dati sembrano confermare a pieno quelli di Garrett e Shortall (2002): il loro studio, basato su 103 studenti con vari livelli di competenza linguistica, indagava le preferenze dei discenti rispetto alle attività di grammatica o di comunicazione svolte in classe in modo frontale o collaborativo. Gli studenti erano chiamati a darne una valutazione in termini di reazioni affettive (divertimento, ansia) e di valore percepito; dai risultati si è evinto che i discenti con un livello linguistico più basso (livello principiante e elementare) preferivano le attività guidate dall'insegnante mentre i compagni con maggiore competenza (livello intermedio) ritenevano che le attività in cui loro avevano un ruolo centrale fossero più divertenti di quelle frontali, sebbene alla fine non riconoscessero alcun vantaggio in termini di risultati di apprendimento a tale rilassatezza di clima. I due studiosi hanno potuto concludere che, nonostante la lezione frontale fosse

¹⁸³ Cfr. Tabella 3.17.

¹⁸⁴ Cfr. Tabella 3.19.

complessivamente giudicata meno divertente e più ansiogena, gli studenti la consideravano comunque la modalità di organizzazione della classe preferibile, soprattutto per le attività focalizzate sulla grammatica, perché ritenevano che il feedback dell'insegnante fosse fondamentale e insostituibile.

Ricordando che l'autoefficacia incide sulla motivazione ad essere più autonomi (Horwitz 1987; Wenden 1991; Cotter 1999), ci si aspetta che coloro che hanno maggiore convinzione di riuscita siano più predisposti a gestire il proprio apprendimento rispetto a coloro che hanno una percezione di sé più bassa. Di quattro incroci eseguiti nell'analisi dei dati, infatti, in tre è risultato che l'autoefficacia è predittiva della volontà di essere più autonomi, ossia nella scelta degli obiettivi e modalità di apprendimento, nell'individuazione del proprio metodo di studio e nell'identificazione degli errori che si fanno in LS; per quanto riguarda invece la scelta dei materiali e delle risorse linguistiche in contesto extrascolastico, non è possibile affermare che chi ritiene di saperlo fare sia altresì disposto a metterlo in pratica. In ogni caso, come sopra affermato, non è detto che la volontà si tramuti in presa di responsabilità, uno degli altri aspetti critici riscontrati durante l'analisi che contrasta il percorso verso l'autonomia e che verrà approfondito tra poco.

7.1.2.2 Le basse aspettative degli insegnanti

Un presupposto che certo non può favorire l'accrescimento del senso di autoefficacia percepito dagli studenti è dato dalle basse aspettative che gli stessi insegnanti hanno delle capacità di autoregolazione dei propri discenti e dalla percezione diffusa di una bassa motivazione all'autonomia da parte degli studenti. Nonostante la letteratura dia prova del fatto che determinati atteggiamenti da parte dei docenti possano

rafforzare la percezione che gli studenti hanno di sé, consolidando la loro convinzione di poter ottenere risultati positivi (Margolis, McCabe 2004) e influenzando effettivamente sul loro successo scolastico (Brophy 1983, Cooper, Good 1983, Good, Brophy 1997 citati in Sweatt 2000:6), il paragrafo 3.7 ha evidenziato che solo la metà dei docenti intervistati ritiene i propri studenti in grado di identificare quale sia il metodo di studio adatto alla propria personalità o a misurare i progressi che si compiono nell'apprendimento della LS, con una grossa differenza all'interno del campione tra i docenti di scuola secondaria di I grado, molto più positivi verso i discenti, e quelli di II grado, generalmente più restii a credere nelle loro capacità in questi ambiti. Questa tendenza tra i due gruppi di docenti si nota complessivamente su tutte le sfere sia di *capacità* che di *volontà* di autoregolazione attribuibili ai ragazzi¹⁸⁵. Un dato che fa riflettere è sicuramente l'alta percentuale di "non so" tra le risposte dei docenti. Un insegnante su quattro non sa se i propri studenti sono in grado di monitorare o autovalutare il proprio studio linguistico, o se sanno identificare gli obiettivi di apprendimento, né se desidererebbero farlo. Ciò indica una poca conoscenza dei discenti, delle loro potenzialità e dei loro orientamenti. Good (1987:32) definisce le aspettative degli insegnanti come previsioni sui comportamenti futuri o sui risultati scolastici degli studenti, "basate su ciò che fanno o *credono* di sapere dei ragazzi". La presente ricerca, vista la grande quantità di insegnanti che esprimono incertezza rispetto ai desideri e alle capacità dei propri studenti, dimostra che in molti casi non vi è una reale conoscenza degli studenti derivante da percorsi di riflessione svolti in classe, di condivisione di obiettivi e strategie. A conferma di questo si riporta un ultimo dato, quello che emerge dal confronto tra le percezioni

¹⁸⁵ Cfr. Tabelle 3.31 e 3.32.

degli studenti e quelle degli insegnanti¹⁸⁶: per ogni aspetto sotto questione, dall'identificazione degli obiettivi di apprendimento, al monitoraggio del processo, all'autovalutazione, al reperimento di materiali al di fuori del contesto scolastico, gli studenti hanno dichiarato una volontà e/o capacità di affrontare queste fasi dello studio linguistico che si sono sempre rivelate superiori a quelle che gli insegnanti loro associano. Solo una delle domande risulta in un trend inverso: la possibilità di proporre che cosa fare in classe durante una eventuale prossima lezione di LS: quasi la metà degli insegnanti ritiene gli studenti in grado di poter decidere tema e modalità di una lezione, mentre solo due studenti su dieci ritengono di riuscire a farlo. Se già gli studenti dimostrano un senso di autoefficacia per l'autoregolazione piuttosto basso, non è confortante sapere che i loro insegnanti stimino ancora meno la loro capacità di riuscita. Si può pensare che questa situazione sia dovuta ad una realtà pedagogica che lascia ancora troppo poco spazio al discente, e quindi anche all'analisi dei suoi bisogni, delle sue aspettative, della natura dei suoi atteggiamenti, riducendo pertanto il rapporto che si vive in classe ad una mera interazione tra soggetti sempre eccessivamente vincolati dalla natura che il loro ruolo comunemente gli impone, anziché insistere su una vera conoscenza e condivisione di principi e finalità educative.

7.1.2.3 La chiusura nei ruoli tradizionali

Esiste un pregiudizio saldamente radicato per il quale l'apprendimento può avere successo solo in un contesto pedagogico di tipo "tradizionale", in cui l'insegnante dirige, insegna e controlla le attività, e gli studenti lo

¹⁸⁶ Cfr. Tabella 3.36.

ascoltano e seguono le sue orme. Questa convinzione, che porta gli studenti ad essere prevenuti e ostili verso l'implementazione di una didattica mirata allo sviluppo della loro autonomia (Thanasoulas 2000), rappresenta una minaccia alla loro volontà di cambiare la realtà, essendo questa ritenuta una condizione ideale per un apprendimento efficace. Wright (1987) sottolinea come il fattore dei ruoli sia qualcosa di estremamente complesso in ogni situazione cognitiva, per via delle convinzioni profonde che ciascun individuo cela dentro sé e per l'inaccessibilità da parte di tutti gli altri a conoscere e comprendere gli eventi che hanno reso quelle convinzioni tali. Il fatto che gli studenti intendano il ruolo dell'insegnante come di colui che deve gestire il programma dello studio, la lezione, i materiali, la valutazione, fornendo gli input necessari e il controllo continuo affinché l'apprendimento linguistico avvenga nel modo corretto, rappresenta ovviamente un ostacolo allo sviluppo della loro autonomia (Cotterall 1995). Purtroppo, questo è il caso degli studenti investigati nella presente ricerca: infatti, quello dei ruoli e delle responsabilità che dovrebbero avere insegnanti e studenti è il terzo punto critico che verrà ora affrontato, aggiungendosi alle problematiche sopra discusse relative alla scarsa autoefficacia degli studenti e alla bassa concezione che gli insegnanti hanno delle loro capacità e motivazioni ad essere più autonomi.

Sapendo l'importanza che la percezione del proprio ruolo ha nell'esito delle dinamiche di apprendimento, sia individuali che di classe, questo è stato il primo dei quattro fattori legati all'autonomia ad essere considerato durante la parte di analisi. È subito risultato evidente quanto gli studenti fossero poco predisposti a riconoscere la propria responsabilità nel gestire le varie fasi del processo di apprendimento, confermando così i risultati di altre ricerche precedentemente svolte (Chan *et al.* 2002; Chan 2003).

Ritornando ai dati raccolti nel nostro studio, se complessivamente sembrano non esservi differenze statisticamente significative tra la scarsa disposizione all'autonomia da parte di entrambi i gruppi di scuola secondaria rispetto a questo fattore, tuttavia scendendo nel dettaglio è possibile distinguere qualche elemento significativo. Ad esempio, complessivamente, la maggior parte degli studenti ritiene che l'insegnante debba spiegare ogni aspetto nuovo (relativo alla grammatica, al vocabolario, ecc.) favorendo dunque una trasmissione esplicita della lingua straniera, anche se, nel dettaglio, gli studenti di I grado rivelano una maggiore propensione (leggera in realtà, ma pur sempre statisticamente rilevante) ad accettare un ruolo più circoscritto da parte del docente rispetto ai loro compagni più grandi¹⁸⁷. Questo dato potrebbe stupire se si pensa che sono quindi i ragazzi più giovani a contare meno sulla figura trasmissiva dell'insegnante rispetto a studenti che invece, avendo più esperienza e maturità, dovrebbero sentirsi meno dipendenti rispetto al docente e al suo sapere. In realtà, bisogna distinguere il piano dell'età anagrafica dei discenti dal piano della competenza linguistica.

Per quanto riguarda l'età, una spiegazione su questa apparente anomalia potrebbe venire dai diversi requisiti che caratterizzano la didattica della scuola primaria, basata principalmente sull'induzione, l'esperienza e il gioco, e quella della scuola secondaria, molto più contraddistinta da un insegnamento frontale e deduttivo: si potrebbe dunque ipotizzare che alcuni studenti della scuola di I grado siano ancora legati alla didattica più implicita, che richiede un ruolo più attivo e di cui hanno avuto esperienza nel precedente ciclo scolastico e quindi in un tempo relativamente vicino. Un'altra interpretazione, sebbene per certi versi

¹⁸⁷ Cfr. Tabella 3.4. Tuttavia, come anticipato nel paragrafo 3.2, questo dato è in contrasto con un altro risultato, quello della Tabella 6.5, in cui sono gli studenti di II grado che si dichiarano maggiormente disposti ad apprendere una LS senza l'aiuto dell'insegnante: sarebbe qui necessaria una investigazione mirata ad approfondire le percezioni degli studenti (più e meno giovani) sul ruolo dell'insegnante e sulla loro disposizione ad essere più attivi, preferibilmente tramite interviste guidate che stimolino i discenti a riflettere attentamente.

collegata a quanto appena detto sulla natura didattica dell'insegnamento nella scuola primaria e secondaria, deriva da studi sulla psicologia motivazionale: secondo Chambers (1998:231), in molti studenti, all'età di 13-15 anni (età di passaggio tra la scuola secondaria di I e di II grado) sembra che qualcosa "inizi ad andare storto" e che la loro curiosità di sapere, il loro impegno e l'interesse appaiano come "dissiparsi". Questo atteggiamento porterebbe dunque gli studenti a perdere l'entusiasmo per l'apprendimento (linguistico, ma non solo) e ad adottare un comportamento di "resistenza" verso l'autonomia.

Per quanto riguarda invece la competenza linguistica, sebbene vi siano studi che dimostrano che gli studenti con una conoscenza linguistica più limitata tendono ad essere più dipendenti dall'insegnante (Naiman *et al.* 1978, Gowers, Walters 1984, Mendelsohn 1986 citati in Garrett, Shortall 2002:44), poiché nella nostra ricerca non sono stati raccolti dati specifici mirati all'accertamento del livello nei due gruppi (se pur si potrebbe presumere che gli studenti di scuola di I grado abbiano un livello inferiore ai colleghi di II grado), non è qui possibile confermare o confutare le conclusioni di tali studi. Sarebbe tuttavia interessante incrociare i due livelli, età e livello di competenza linguistica, e capire come questi due fattori incidono sull'autoefficacia, volontà e capacità di essere autonomi.

Se si confrontano gli ultimi dati con quelli fino ad ora commentati nel corso di quest'ultimo capitolo, si capirà come, per alcuni punti, la percezione di un ruolo così forte da parte dell'insegnante blocchi di fatto molti desideri di intervento da parte degli studenti che, pur volendo essere più partecipi alle decisioni educative, non si sentono chiamati a farlo. Investigando i fattori che influiscono sia positivamente che negativamente sullo studio della LS in discenti giovani, si è visto che l'insegnante risulta essere una presenza costante, che permea tutti gli

aspetti inerenti l'apprendimento che avviene in classe: il docente è considerato la ragione per cui si ama o si odia la lingua, è visto come colui da cui dipendono le modalità di apprendimento e di miglioramento della competenza, ecc. (Bello, 1989, 1991, Filmer-Sankey, 1991, Clark, Trafford 1995, citati in Chambers 1998:252). Tale predisposizione necessita ovviamente di un lavoro di "ricostruzione" dei principi che regolano la didattica, un percorso che sarà lento e continuativo, e porterà passo a passo gli studenti a riflettere e a sviluppare delle strategie utili a modificare il proprio atteggiamento e la propria partecipazione (Wenden 1985). La condivisione di nuovi equilibri su cui aggiustare i propri ruoli e responsabilità rispetto al processo di apprendimento e di costruzione del sapere è un passaggio fondamentale: anche Cameron (1990:66) richiamando la metafora shakespeariana del mondo inteso come palcoscenico per accostarla al contesto scolastico in cui studenti e insegnanti hanno un copione culturalmente caratterizzato, afferma che cercare di ignorare o modificare le regole senza ricorrere ad una riflessione esplicita su di esse può portare a fraintendimenti se non addirittura ad atteggiamenti di ostilità.

Restringendo il discorso alle lingue straniere, alcuni studiosi sostengono che un ostacolo all'autonomia dello studente derivi dalla mancanza di esperienza: in uno studio compiuto da Victori (1992 citata in Cotterall 1995:200) si è visto che maggiore era l'esperienza relativa allo studio della LS dei discenti, minore era la loro tendenza a chiedere l'aiuto dell'insegnante per eseguire un compito. Questo fa presupporre che difficilmente può essere richiesto agli studenti di essere autonomi quando sono ancora ai primi stadi dell'apprendimento. Al contrario, altri esperti (Dam 1995; Thomsen, Galloway, Labarca 1990 citati in Cotterall 1995:198; Gabrielsen 1991 citato in Little 2007:25) sostengono che un supporto adeguato (tramite attento *scaffolding*, continua interazione, promozione del lavoro a gruppi) possa agevolare l'autonomia degli

studenti sin dall'inizio del loro processo cognitivo, stimolando uno scambio comunicativo autentico che li porti a ragionare su aspetti metacognitivi e metalinguistici. Secondo Thomsen (2003 citato in Little 2007:25), nel momento in cui gli studenti hanno un livello di competenza linguistica sufficiente da poter lavorare in gruppo in lingua straniera, allora hanno anche la capacità di riflettere sulla lingua e sulla loro produzione: il gruppo è una situazione di apprendimento ideale perché permette un uso interattivo della lingua straniera e, in base ai principi vygotškiani, si presuppone che la lingua prodotta durante uno scambio comunicativo diventi progressivamente parte del bagaglio mentale interiorizzato del discente (ibid.). Si aprirà qui una breve ma necessaria parentesi relativa al lavoro di gruppo (o di coppia), inteso come una modalità di organizzazione della classe per svolgere dei compiti mirati alla co-costruzione del sapere, ad aumentare il tempo parola degli studenti tramite l'interazione, a stimolare la loro partecipazione attiva grazie anche ad una situazione di apprendimento meno ansiogena (rispetto alla lezione frontale o partecipata in cui l'insegnante, mentre spiega gli argomenti, fa domande di comprensione o memorizzazione¹⁸⁸) e a favorire lo sviluppo di competenze (meta)cognitive e sociali-affettive. Il lavoro di gruppo nel contesto della didattica delle lingue è stato ed è tuttora oggetto di controversia tra, da una parte, chi sostiene che l'interazione tra gli studenti fornisce “molte meno opportunità di revisione del sistema [linguistico]” (Prabhu 1987:81) creando il rischio della fossilizzazione degli errori essendo i discenti esposti ad un input impoverito (Pica, Doughty 1985:132; Aston 1986:131), e, dall'altra parte, chi invece afferma che gli aspetti positivi sia linguistici (dati dallo sviluppo della competenza comunicativa vista la necessità di interagire e

¹⁸⁸ Per maggiori dettagli su quali siano le caratteristiche della 'lezione frontale' e della 'lezione partecipata', nonché per una maggiore bibliografia dei principali studi presenti nella letteratura sull'argomento si veda Menegale (2008a; 2008b).

negoziare significati) che educativi (dati dal dover pianificare, prendere delle decisioni, condividere il lavoro e prendersi maggiore responsabilità sulla gestione del processo di apprendimento) bilanciano pienamente i limiti sopra esposti (Legenhausen 2010). A proposito del feedback, principale preoccupazione degli insegnanti che si sentono in dovere di intervenire per correggere prontamente gli errori fatti dagli studenti, vi sono studi che dimostrano che solo 3 errori su 100 commessi da uno studente vengono corretti in modo non esatto dai compagni, confermando quindi che il feedback eseguito all'interno del gruppo non deve essere considerato come una minaccia allo sviluppo della competenza linguistica (Long, Porter 1985). Anche ricerche specificatamente incentrate sul feedback di produzioni scritte sottolineano quanto una correzione fatta tra pari possa essere considerata più "autentica e onesta" rispetto a quella compiuta dall'insegnante (Freedman, Sperling 1985, Mittan 1989 citati in Hyland 2000:35), sia perché lo studente che corregge si rispecchia in molte delle difficoltà presenti nel testo che ha di fronte, sia perché il feedback così gestito può ridurre l'ansia di chi scrive e aumentare la fiducia in se stessi dal momento che non ci si trova più di fronte al giudizio di un esperto (l'insegnante) ma alla revisione di un pari. Si tratta dunque di preparare gli studenti al loro "nuovo" ruolo, accrescendo via via la consapevolezza sui vari aspetti (meta)cognitivi e linguistici e dando loro modo di farsi carico di responsabilità sempre maggiori: gli studenti devono essere coinvolti come soggetti alla pari durante il processo di pianificazione relativo alla metodologia da adottare in classe (e fuori, ad esempio per lo studio da fare a casa) se si vuole che prendano davvero iniziative che condizionino positivamente il loro processo di apprendimento e che accettino di avere il controllo di fasi sempre più ampie del processo cognitivo (Little 2003; Dam 1995). Per fare questo, è però necessario che i docenti comprendano bene che cosa implica tale trasferimento di responsabilità e controllo del processo

di apprendimento, e che non siano restii o maldisposti a “disabituarne [i ragazzi] alla dipendenza dall’insegnante” (Sheerin 1997:63). Il timore che gli studenti non abbiano le capacità o la volontà di impegnarsi per intervenire in modo più attivo nella costruzione del loro sapere fa sempre parte di quella visione tradizionalista dei ruoli che caratterizzano l’insegnamento di tipo formale. Non sono solo gli studenti a credere che contenuti e modalità dell’apprendimento linguistico debbano essere gestiti dal docente, ma anche il docente stesso ritiene avere una funzione centrale nella trasmissione delle conoscenze: il paragrafo 5.1 della ricerca qui presentata rivela che, benché tutti gli insegnanti siano estremamente convinti dell’importanza dell’autonomia nell’apprendimento, molti sono ancora legati ad una visione per certi versi trasmissiva della conoscenza. I dati confermano in parte quanto risultato in precedenti ricerche: in particolare, lo studio di Chan (2003) svolto su 508 studenti e 41 insegnanti (approssimativamente i numeri dei soggetti partecipanti alla nostra ricerca) di cinque paesi diversi tra Asia, Europa, Australia e America, ha evidenziato come gli insegnanti ritenessero che il processo cognitivo dovesse essere sotto la loro totale responsabilità, soprattutto perché gli studenti non hanno le competenze e l’esperienza per poter entrare nella gestione di contenuti e attività.

Ora, promuovere l’autonomia nell’apprendimento delle lingue straniere non significa certo voler negare l’importanza che ha l’insegnante quale fonte di sapere linguistico e culturale; è tuttavia indispensabile che tutti (insegnanti, ma anche genitori, studenti, l’istituzione scolastica in generale) accettino di fare un passo in avanti e considerare il docente non più come colui che deve *dare* agli studenti ciò che sa, ma come una *risorsa* che i ragazzi debbono “sfruttare” al fine di costruirsi la *loro* competenza del sistema linguistico; in altre parole, il docente sarà una guida e un supporto per favorire una esperienza personale della lingua

straniera, a partire dalle opportunità di uso di tale lingua che gli studenti hanno anche al di fuori della classe, dalle loro biografie linguistiche, dagli interessi che li possono spingere ad approfondimenti di determinati contenuti o forme linguistiche. A detta di molti insegnanti (anche di quelli intervistati nella ricerca), tale comportamento fa parte della loro didattica abituale.

A questo proposito, è necessaria una ulteriore riflessione che porta ad introdurre il quarto punto critico risultato dall'analisi dei questionari studenti e questionari insegnanti, e che sposta la discussione sulla domanda di ricerca n. 3 (cfr. capitolo 5).

7.1.2.4 Le divergenze tra le percezioni di studenti e di insegnanti

Sono diverse le ricerche che dimostrano il divario che esiste tra ciò che gli insegnanti si prefiggono e ciò che gli studenti percepiscono delle attività della lezione (Allwright 1988; Allwright, Bailey 1991 citati in Jing 2006:99; Nunan 1995; Sturtridge 1994). In particolare, gli studi di Barkhuizen (1998), Block (1994) e Slimani (1992), focalizzati sulle diverse percezioni di insegnante e studente relativamente allo scopo della lezione, alle attività di classe e ai risultati (attesi) di apprendimento, hanno dimostrato che il piano di attuazione didattica viene interpretato in due modi molto diversi. Secondo Nunan (1995) questo accade perché ciò che propone l'insegnante non incontra i desideri e l'interesse dello studente, ossia, non c'è corrispondenza tra insegnamento e apprendimento: “mentre l'insegnante è occupato ad insegnare una cosa, il

discente è molto spesso concentrato su qualcos'altro" (ibid: 134-135, trad. nostra¹⁸⁹).

I risultati della presente ricerca purtroppo confermano tale divario: benché la stragrande maggioranza degli insegnanti dichiarò di stimolare regolarmente i propri studenti ad essere sempre più autonomi nel loro apprendimento linguistico¹⁹⁰, il fatto che, dall'altra parte, gli studenti rivelino invece di aver sviluppato scarse o nulle capacità di autoregolazione fa capire come vi sia una problematicità di fondo che andrebbe indagata ulteriormente. Solo poco più della metà degli studenti indagati sostiene di avere di tanto in tanto la possibilità di decidere che cosa fare durante le lezioni (quali argomenti trattare o che attività svolgere, se lavorare in gruppo o individualmente, se usare il laboratorio ecc.), ma di certo non è qualcosa che la classe vive come procedura didattica abituale. Del resto, come visto sopra, gli studenti complessivamente non ritengono avere le capacità per capire che cosa vorrebbero imparare nella/della lingua straniera e quali sono le attività che preferiscono svolgere o che sarebbero più efficienti per l'apprendimento di determinati contenuti. Se la percezione degli studenti è di non avere maturato una competenza cognitiva e metacognitiva tale da permettere loro di intervenire sulla gestione del *cosa* e *come* imparare, a causa anche del fatto che poche volte vengono chiamati a partecipare alle decisioni didattiche, questo può dipendere dal fatto che gli sforzi degli insegnanti non sono adeguatamente condivisi ed esplicitati. I risultati del nostro studio confermano quelli di altri ricercatori: Clemente (2003), ad esempio, a seguito di un'indagine sulla soddisfazione degli studenti relativamente al grado in cui si sentivano spronati ad essere più autonomi dai loro insegnanti, ha rilevato che la stragrande maggior

¹⁸⁹ Testo orig.: "While the teacher is busily teaching one thing, the learner is very often focusing on something else".

¹⁹⁰ Cfr. paragrafo 5.2.

parte dei ragazzi dava valutazioni molto negative, dovute principalmente al fatto che non si sentivano sufficientemente ascoltati sulle loro preferenze per un'attività o sulla scelta del contenuto, o agevolati sul ritmo di lavoro o sul tempo di parola in classe.

Dall'analisi del questionario docenti, si deduce che la gradualità dell'approccio all'autonomia parte dalla scuola secondaria di I grado con una sensibilizzazione alle strategie cognitive e linguistiche e con lo sviluppo della consapevolezza dell'importanza di adeguare il proprio modo di apprendere agli obiettivi da raggiungere, per proseguire poi nella scuola di II grado ad una riflessione più specifica sul proprio processo di apprendimento, visto come qualcosa che va monitorato continuamente, ma anche sviluppato in modo più indipendente, provando a riutilizzare ciò che si impara in contesti differenti e soprattutto abituandosi a gestire da soli alcuni aspetti dello studio della lingua. Non si può tuttavia dare per scontato il fatto che le attività proposte dai docenti vadano davvero nella direzione da loro prefissata: ad esempio, Sert (2006 citata in Nguyen 2009:72), nel suo studio sul grado in cui le attività utilizzate in classe supportassero lo sviluppo dell'autonomia, ha constatato che esse in realtà non richiedevano un ruolo più attivo da parte del discente né accrescevano la sua responsabilità ad autoregolarsi, dimostrando così una grossa discrepanza tra i compiti didattici presentati e le finalità educative dichiarate.

Sia dal gruppo di docenti I grado che da quello di II grado viene diffusamente promossa l'abitudine all'autovalutazione come mezzo di partecipazione al processo cognitivo. Dai questionari studenti si evince che, effettivamente, parte del lavoro degli insegnanti per promuovere l'autonomia dei ragazzi viene recepito e trova terreno fertile: ad esempio, il fatto che si sentano in grado di monitorare il loro apprendimento e di capire quali siano i loro punti deboli o forti rispetto allo studio linguistico dimostra che hanno interiorizzato un certo tipo di percorso e di procedura

pedagogica che li stimola e riflettere sul processo e sui risultati. Nonostante dunque le altre fasi richieste dall'autoregolazione siano considerate particolarmente ostiche da conseguire, la capacità di autovalutarsi è quella ritenuta più (relativamente) facile da sviluppare¹⁹¹. Sicuramente, possono essere raggiunti risultati soddisfacenti su tutti questi punti, anche quelli considerati più faticosi, come verrà illustrato nella seconda parte di questo capitolo, in particolar modo nel paragrafo 7.2.2. Non si può tuttavia negare che la “fotografia” della realtà delle classi di scuola secondaria italiana, così come risultante dall'analisi dei questionari, riveli delle problematiche che non sono spiegabili se non ricorrendo ad un altro fattore fondamentale nel processo di autonomia e al centro anche dell'interesse didattico degli insegnanti, quello della metacognizione.

7.1.2.5 Un basso livello metacognitivo

Yang (1998), con una ricerca longitudinale di quattro anni svolta su 40 studenti cui era stato chiesto di scrivere una proposta su ciò che avrebbero voluto imparare in LS e di tenere un diario dove annotare riflessioni sulla propria motivazione e attitudine allo studio linguistico man mano che si procedeva nel progetto, ha potuto dimostrare quanto sia importante il ruolo di guida che l'insegnante può adottare in classe in vista dello sviluppo della consapevolezza metacognitiva del discente: lo studio di Yang ha evidenziato la necessità da parte dell'insegnante di giocare un ruolo da facilitatore, di guidare e incoraggiare i ragazzi nell'identificazione di obiettivi di apprendimento linguistico che siano realistici e raggiungibili, in base anche alla lettura costante dei loro diari;

¹⁹¹ Cfr. Tabella 5.7.

dallo studio risulta fondamentale anche che l'insegnante aiuti gli studenti a riconsiderare alcuni atteggiamenti verso la LS e l'apprendimento che potrebbero risultare sbagliati, e incentivare attività di insegnamento tra pari e di autoapprendimento, soprattutto tra i discenti con meno propensione all'autonomia, perché capiscano che l'insegnante non è l'unica fonte di conoscenza e siano spinti ad attivare strategie metacognitive diverse.

Lo studio di Yang (ibid.) introduce il quinto (e ultimo) punto critico emerso dal confronto dei questionari. Se gli studenti non percepiscono di avere certe capacità di autoregolazione che invece hanno o se davvero non sono in grado di essere maggiormente autonomi nel processo di apprendimento nonostante gli input che i loro insegnanti affermano fornire loro in modo costante, l'origine può essere in una scarsa competenza metacognitiva. In diversi momenti dell'analisi, infatti, è stato rilevato come gli studenti dimostrassero avere una bassa consapevolezza di ciò che caratterizza il loro apprendimento linguistico: dal fatto che in alcuni casi esprimano incertezza sulle proprie capacità di autoregolare alcune fasi dello studio, o addirittura sulla propria volontà di essere più autonomi, al fatto che non si rendano conto degli stimoli forniti dall'insegnante per facilitare la loro autonomia. Non è da sottovalutare anche la poca consapevolezza che hanno dell'uso delle lingue straniere che fanno in ambiente extrascolastico, così come risulta dal capitolo 4 (domanda di ricerca n.2): i ragazzi sembrano non cogliere le opportunità che l'ambiente esterno fornisce in modo naturale – quel tipo di apprendimento che secondo van Lier (1998:157) avviene in modo continuativo nel mondo sociale quotidiano del discente – tanto che nemmeno gli studenti più autonomi risultano percepire adeguatamente l'uso delle lingue che fanno nel loro tempo libero¹⁹². Questo

¹⁹² Cfr. Tabella 4.2.

atteggiamento li porta a non considerare alcune attività molto comuni, come l'ascolto di canzoni o la visione di filmati in LS o la lettura di testi sul computer, come vere occasioni d'uso linguistico e, dal momento che gli stessi insegnanti sembrano sottovalutare questo tipo di attività¹⁹³, ad un certo punto dell'analisi ci si è domandati se non fosse il caso di escluderle effettivamente dalla lista di quegli input extrascolastici rilevanti ai fini di un'acquisizione linguistica esperienziale. Proseguendo nello studio è però emerso numerose volte, sia dal questionario docenti che da quello studenti, che le occasioni in cui i ragazzi si rivolgono ai loro insegnanti con domande o osservazioni che non riguardano strettamente l'argomento curricolare che si sta trattando in classe ma pur richiedendo approfondimenti sulla LS, hanno origine proprio da testi di canzoni o di filmati che hanno ascoltato o visto a casa. Del resto, come sostiene Crabbe (1993), l'apprendimento extrascolastico è strettamente connesso sia all'apprendimento che avviene in classe sia all'autonomia di apprendimento, sia per l'input naturale che fornisce, sia perché il successo nell'acquisizione linguistica dipende dal modo in cui gli studenti sfruttano le opportunità sia dentro che fuori dall'aula. A questo punto non è più possibile mettere in dubbio la forza dilagante e allo stesso tempo sottile con cui le attività più semplici e comuni, come ascoltare una canzone spagnola o leggere le regole di accesso di un nuovo videogioco inglese, penetrano nella mente dei ragazzi entrando a far parte di quella conoscenza attiva della lingua che solo una motivazione di tipo intrinseco può favorire. Probabilmente, il fatto che gli studenti considerino diversa la lingua straniera studiata in classe dalla lingua straniera usata fuori dalla classe è sintomo di una percezione distorta di ciò che è la lingua e delle sue funzioni, come se, a detta degli studenti, esistesse una lingua che va imparata in modo formale, che serve

¹⁹³ Cfr. Tabella 4.8.

allo studio, e che va appresa con i metodi scolastici tradizionali, e poi una lingua più “utile”, “autentica” e “pratica” che serve invece per comunicare al di fuori delle mura scolastiche, per *chattare*, saper cantare le canzoni che si sentono alla radio, comprendere uno slogan pubblicitario, seguire il proprio programma televisivo preferito, ecc.¹⁹⁴. Le situazioni di uso informale della LS che caratterizzano il tempo libero hanno origine da input naturali derivanti dall’ambiente o dalle attività quotidiane e diventano implicitamente parte della vita di ciascuno. Si vedrà nella seconda parte di questo capitolo come poter sfruttare in modo più efficace l’*ambiente linguistico* territoriale e quello tecnologico, anche sulla base di ricerche svolte e dei risultati ottenuti, così da aiutare gli studenti ad operare trasferimenti linguistici e di strategie tra i vari contesti di apprendimento (dentro/fuori la classe e linguaggio formale/informale).

Nonostante le attività citate sopra e che rientrano nella quotidianità degli studenti implicino principalmente un uso ricettivo della lingua (trattandosi perlopiù di occasioni di ascolto e lettura), esse non devono essere considerate meno importanti solo perché l’apprendimento formale richiede lo sviluppo di tutte e quattro le abilità linguistiche (o cinque, se si vuole considerare l’interazione come abilità distinta in base a quanto proposto da QCRE¹⁹⁵). Proprio a proposito dell’ascolto, Hawkins (1999:139) sostiene che uno dei principali obiettivi dell’insegnamento dovrebbe essere quello di aiutare gli studenti ad “apprendere ad ascoltare” perché, citando MacCarthy (1978), “l’educazione dell’orecchio è il prerequisito di un apprendimento di successo”: dal momento che (1) i ragazzi passano molte ore davanti alla televisione o

¹⁹⁴ Cfr. Tabella 4.12.

¹⁹⁵ Il Quadro Comune di Riferimento Europeo considera l’interazione come quinta abilità linguistica, includendo sia lo scambio comunicativo orale che quello scritto (Consiglio d’Europa 2001:73).

ascoltando radio e brani musicali, e (2) la diffusione sempre più massiccia delle lingue non europee richiede un affinamento dell'abilità uditiva, è indispensabile che l'ascolto diventi occasione di discriminazione di suoni, di strutture e, in genere, di elementi linguistici che possano servire ad accrescere la propria competenza. Al contrario, la mancata valorizzazione di tali input fa sì che essi non vengano né apprezzati né tantomeno sfruttati per il potenziale cognitivo che abbondantemente offrono ai ragazzi. Si ritorna dunque al problema di un basso livello di metacognizione, di una scarsa abitudine a riflettere su ciò di cui è opportuno giovare per l'apprendimento linguistico e con quali obiettivi.

Ancora un volta, le dichiarazioni degli insegnanti relative ai loro sforzi per cercare di creare rimandi continui all'apprendimento linguistico che avviene naturalmente in ambiente extrascolastico per creare collegamenti con quanto si impara in classe non trovano riscontro nelle percezioni degli studenti. I docenti elicitano racconti, riprendono testi di canzoni, richiamano un confronto tra lingue diverse per far notare somiglianze o differenze, ecc., eppure ciò non è sufficiente. È come se esistesse un vuoto di comunicazione, di intendimento tra la didattica proposta dai docenti e quella percepita dagli studenti, altrimenti non si spiegherebbe il fatto che questi ultimi considerano la lingua straniera che apprendono a scuola e quella che usano fuori in modo così diverso. Tale discordanza potrebbe essere dovuta a due principali fattori¹⁹⁶.

Il primo riguarda il fatto che gli input proposti non siano continuativi, regolari, tali da essere interiorizzati spontaneamente, e/o che siano integrati nella didattica in modo implicito, quindi senza richiedere una partecipazione attiva e critica da parte dello studente: non basta dunque richiedere in alcuni momenti una riflessione esplicita sulla lingua e sul

¹⁹⁶ Cfr. paragrafi 5.2 e 5.3 per i dettagli.

proprio modo di apprendere, bensì è necessario fermare l'attenzione dello studente su tutte le fasi del processo cognitivo, compresa la condivisione degli obiettivi e delle modalità di raggiungimento (quegli aspetti che si è visto essere ritenuti non a caso particolarmente problematici sia dagli insegnanti che dagli studenti stessi) e fare in modo che lo studente sia consapevole del percorso verso l'autonomia che si sta cercando di svolgere, del fatto che la finalità ultima è quella di aiutarlo a diventare indipendente nella costruzione della propria conoscenza linguistica.

L'altro fattore che potrebbe spiegare perché, nonostante l'impegno degli insegnanti a rendere l'uso della lingua il più naturale possibile e vicino al mondo esperienziale dei ragazzi, questi ultimi non recepiscano quasi alcun punto di contatto tra le conoscenze linguistiche scolastiche e quelle extrascolastiche, può dipendere dalla diversità dei canali utilizzati per veicolare l'apprendimento. L'apprendimento formale avviene per la maggior parte dei casi in classi dove vi è un insegnamento di tipo frontale, a partire da libri di testo che, per quanto innovativi, sono comunque sempre troppo poco interattivi rispetto alle risorse cui sono abituati i ragazzi nella loro vita "reale", fuori dalle mura scolastiche. Computer, I-pod, telefoni cellulari, e tutte le applicazioni multimediali che attirano la loro attenzione vanno a stimolare la loro partecipazione anche linguistica in modo attivo, autentico, come dimostrano anche altre ricerche (Yap 1998 citata in Nguyen 2009:89; Smith 2001; Chan *et al.* 2002; Nguyen 2009). Dai questionari docenti analizzati è emerso che sono pochi gli insegnanti che dichiarano di ricorrere all'uso delle tecnologie per colmare questo divario tra le modalità che caratterizzano l'apprendimento scolastico (aula, banchi, lavoro spesso individuale, libro di testo, sequenzialità molto accentuata di ogni fase di lavoro, ecc.) e quello informale, extrascolastico delle lingue straniere (dove la lingua viene veicolata da canali diversi, TV, computer, radio, fornendo un'estrema varietà di stili, registri e accenti; viene letta e ascoltata, ma a

volte anche scritta e parlata; è situazionata; è veicolo di comunicazione autentica tra coetanei che non si conoscono personalmente ma solo virtualmente, ecc.). Da anni gli studi sull'uso della tecnologia in contesto scolastico hanno dimostrato l'importanza di tale strumento ai fini di un apprendimento significativo nonché di una maggiore personalizzazione del processo cognitivo a favore del potenziamento dell'autonomia personale. Little (1996) sostiene che il miglior modo per far convergere la pratica linguistica con la riflessione metacognitiva sia proprio tramite l'uso di software mirati all'apprendimento linguistico o di Internet. Villanueva Alfonso (2006:16-17) mette però in guardia sulle modalità di implementazione delle tecnologie nella scuola: nonostante i vantaggi delle tecnologie siano ampiamente riconosciuti (permettono di moltiplicare gli input e le risorse a disposizione; sono adattabili a ritmi e bisogni cognitivi differenti; si confanno ai diversi stili d'apprendimento; promuovono una comunicazione orizzontale, e quindi più autentica e meno ansiogena, attraverso i forum e le e-mail; favoriscono spazi virtuali di scambio interculturale), la vera sfida è riuscire ad integrarle in un piano di studio personalizzato evitando l'errore di pensare che solo per il fatto di usare il computer in classe unitamente ad alcuni software specifici, le rappresentazioni mentali dei ragazzi sulla lingua straniera e sul suo studio cambino automaticamente in positivo. Il rischio è infatti quello di riproporre una didattica concepita in modo troppo "lineare e atomizzata" (ibid.) che presenti un collage di attività singole anziché lavorare su una visione integrata della lingua, per aiutare lo studente a capire come funziona il sistema linguistico e quali siano le sue peculiarità, potenziando la sua abilità di generalizzare le conoscenze acquisite e, conseguentemente, di trasferirle ad altri contesti e saperi, favorendo così la capacità di apprendere in modo autonomo. Inoltre, un altro punto fondamentale da considerare è l'importanza del processo interattivo nella costruzione di un sapere procedurale che permetta di

capire come costruirsi la propria conoscenza linguistica: non basta dare agli studenti le risorse da esplorare, è necessario anche aiutarli a capire come farlo al fine di ottenere i risultati migliori. Si capisce perciò come le tecnologie non siano da considerarsi solo o strettamente occasioni di autoapprendimento e come, in ogni caso, la guida dell'insegnante sia fondamentale nelle varie fasi del loro utilizzo.

Pur non negando il valore di un ambiente scolastico che proponga ai discenti situazioni di apprendimento in cui i ragazzi siano portati a riflettere in modo più controllato sulla lingua e sul processo di apprendimento linguistico, e ovviamente ad esplorare aspetti della lingua che non necessariamente emergono dal tipo di input e risorse che inondano la loro quotidianità, è però chiaro come la necessità di avvicinare la didattica al modo in cui loro normalmente costruiscono il loro sapere spinga ad un inserimento didattico sempre più urgente delle tecnologie, del lavoro di gruppo, della suddivisione dei compiti e del passaggio di responsabilità, e dello studio della lingua straniera non più solo fine a se stesso, ma come strumento di comunicazione autentica di contenuti non legati alla lingua stessa. Se ad un nuovo stile di apprendimento deve corrispondere un nuovo stile di insegnamento, bisognerà allora potenziare la metacognizione per far sì che gli studenti riescano a capire a fondo il valore di ciò che fanno e a strutturare in modo più efficace il loro apprendimento, sia che derivi dalla scuola o dalla loro esperienza di vita.

Inoltre, come la riflessione sul processo cognitivo è necessaria affinché si arrivi ad approcciare in modo autonomo lo studio delle lingue straniere, allo stesso modo essa è fondamentale per sviluppare la competenza plurilingue, che è essa stessa necessaria per realizzarsi come individui nella società (Coste, Moore, Zarate 1998). Il capitolo 6 ha cercato di stabilire se vi fossero degli aspetti che incidessero significativamente

sull'uso di alcune strategie plurilingui¹⁹⁷ (domanda di ricerca n.4). Innanzitutto, partendo dal repertorio linguistico degli studenti, si è visto che il fatto di conoscere più lingue straniere non influiva sul livello di autonomia nell'apprendimento linguistico maturato dal discente (cfr. paragrafo 6.1), arrivando alla conclusione che una potenziale condizione di plurilinguismo non bastava di per sé a rendere lo studente capace e desideroso di autoregolare il proprio apprendimento linguistico. D'altra parte, però, il fatto di conoscere più LS sembra essere predittivo della propensione ad usare determinate strategie plurilingui. Anche in questo caso, si potrebbe dedurre che gli studenti stanno affrontando un percorso di consapevolezza sulla natura del sistema linguistico e del loro apprendimento ma che non sono ancora arrivati ad uno sviluppo metacognitivo adeguato e presupporre un livello sufficiente di autonomia.

Pur avendo constatato fino ad ora i limiti della capacità metacognitiva degli studenti indagati, è altrettanto importante indagare che tipo di strategie plurilingui abbiano sviluppato i soggetti e a che punto dello sviluppo della competenza plurilingue si trovino. Nell'ottica che ciascuna delle lingue conosciute da un discente non debba essere studiata in isolamento ma piuttosto entrare a far parte di una "ristrutturazione linguistica"¹⁹⁸, si mira dunque ad una costruzione permanente e elastica

¹⁹⁷ Cfr. nota 160.

¹⁹⁸ Il concetto di "ristrutturazione linguistica" inerente alla competenza plurilingue si rifà alla nozione più generale riscontrata nel contesto di apprendimento della lingua straniera o seconda. In Job, Tonzar (1994:39-40), ad esempio, il processo di apprendimento scolastico è descritto come uno "schema" in cui le informazioni vengono integrate in modo attivo, costruttivo e interattivo. Gli studiosi, riprendendo le modalità di apprendimento identificate da Norbert e Norman (1978), parlano di tre tipi di processi distinti ma strettamente legati: ad esempio, il bambino che ha imparato alcuni nomi di animali e si reca fisicamente allo zoo potrà accrescere il suo vocabolario relativamente a questo campo semantico (processo di "accrescimento": l'acquisizione di informazioni compatibili con le conoscenze che già si posseggono favorisce una maggiore articolazione delle stesse); se il bambino vede degli animali esotici che non appartengono alla sua realtà esperienziale, il campo semantico sarà modificato in due aree, gli animali familiari e quelli non familiari (processo di "sintonizzazione": l'accrescimento porta ad una modifica qualitativa nel sapere dell'individuo); se al bambino viene detto che, nonostante la morfologia fisica, la balena e il pipistrello sono due mammiferi, la categorizzazione mentale che il bambino si era

di un'interlingua, la quale non è altro che un succedersi di tentativi, confronti e deduzioni sulla natura e sul funzionamento delle diverse lingue con cui si viene a contatto (Py 1991 citato in Coste, Moore, Zarate 1998:17). Le strategie che alcuni studenti dimostrano utilizzare, e il cui impiego risulta indipendente dalla capacità o volontà percepite di autoregolazione, riguardano soprattutto il trasferimento linguistico (tramite analogie tra le lingue diverse) e il trasferimento di competenze (ricorrere ad esempio a tipi di risorse che si sono rivelate utili per l'apprendimento di una LS al fine di approcciarsi ad un'altra LS). Si tratta però di un uso strategico di alcune pratiche che, pur aiutando nel potenziamento della competenza linguistica, non permettono ancora un controllo più consapevole e responsabile dell'apprendimento in senso esteso. Ciò che invece bisogna promuovere, riprendendo quanto sostengono anche Paris e Winograd (2003:7), è la capacità di "essere strategici" piuttosto che "possedere una strategia": una questione è sapere che cosa sia una strategia, ma molto più importante è saperla utilizzare adeguatamente e in diverse situazioni, saperne parlare o addirittura insegnarla ad altri. Non è possibile dire che gli studenti investigati nella presente ricerca dimostrino di "essere strategici" perché, pur distinguendo e utilizzando talvolta alcune strategie cognitive e metacognitive, non ritengono ancora che tali pratiche possano loro facilitare l'apprendimento di altre lingue straniere. In base ai dati analizzati, sono ipotizzabili due ragioni per le quale i ragazzi non hanno ancora maturato un livello sufficiente di competenza plurilingue. La prima è legata ovviamente a quanto visto precedentemente in questo paragrafo, ossia a tutti i punti di criticità che predispongono

costruito a priori dovrà subire una modifica radicale perché inadeguata alla realtà dei fatti (processo di "ristrutturazione": le informazioni vengono ri-organizzate per essere coerenti con un sapere man mano più esteso).

Non è difficile collocare tali processi nella mente di un discente esposto a diverse lingue straniere, la cui modalità di apprendimento avviene in modi differenti (formale/non formale, esplicito/implicito, più o meno esperienziale, ecc.).

negativamente gli studenti allo sviluppo dell'autonomia, dal fatto che non riconoscano l'importanza del proprio ruolo nel processo di apprendimento, allo scarso senso di autoefficacia percepito e quindi anche alla poca volontà di farsi carico della gestione del loro sapere. La seconda ragione potrebbe invece dipendere da un richiamo evidentemente troppo limitato che gli insegnanti fanno alle preconoscenze linguistiche degli studenti e alle loro esperienze nelle varie lingue: solo cinque insegnanti su dieci affermano di sfruttare regolarmente le conoscenze linguistiche ed extralinguistiche che i propri discenti possiedono già o che apprendono fuori dalla classe per facilitare la creazione di un sistema concettuale unico¹⁹⁹. Questo dato non può essere sottovalutato, specie ricordando quando sostenuto più sopra, ossia che l'analisi ha rivelato che tutti gli studenti vivevano una condizione di potenziale plurilinguismo, e che quasi l'80% di loro studiava almeno due lingue a scuola. Converrebbe che gli insegnanti facessero tesoro dell'opportunità di creare percorsi di educazione linguistica che possano integrare le conoscenze degli studenti anziché mantenerle in compartimenti stagni, perché questo è l'unico modo in cui il sapere dei ragazzi può realmente essere trasferito da un contesto all'altro, creando ponti tra i vari sapere e riunendo tutte le conoscenze in un processo di apprendimento coerente.

Nel paragrafo che segue si cercherà di discutere come questi ed altri inviti possano essere inseriti in un curriculum scolastico che possa favorire lo sviluppo dell'autonomia degli studenti e nello stesso tempo permettere loro di considerare la conoscenza linguistica che possiedono e si costruiscono come una enorme ricchezza di scambio comunicativo oltre che di crescita personale.

¹⁹⁹ Cfr. Tabella 5.10.

7.2 Autonomia e plurilinguismo: quali percorsi possibili?

I dati raccolti nella presente ricerca hanno definito non solo le percezioni di studenti e insegnanti rispetto al livello di autonomia dei ragazzi della scuola secondaria, ma anche di alcune pratiche didattiche implementate dai docenti al fine di rendere i ragazzi sempre più responsabili del proprio apprendimento nelle lingue straniere. La prima parte di questo capitolo ha però constatato come molte di queste pratiche non trovano una risposta positiva negli studenti a causa di una mancanza di coerenza e continuità didattica sia all'interno del percorso di apprendimento linguistico sia a livello del più ampio percorso formativo interdisciplinare. Si è pensato quindi che potesse essere utile inserire in questa seconda parte del capitolo alcune indicazioni pedagogiche concrete su come prevedere un curriculum che miri allo sviluppo dell'autonomia dello studente e della competenza plurilingue, richiamando sia, in alcuni casi, i suggerimenti derivanti dai docenti investigati, sia, in altri, sperimentazioni e studi pubblicati negli ultimi anni.

Il paragrafo 7.2 affronterà il rapporto tra autonomia, plurilinguismo e didattica sui due piani di elaborazioni indispensabili affinché tali finalità educative possano realizzarsi a pieno: quello che riguarda l'organizzazione scolastica e il suo progetto di apprendimento linguistico (paragrafo 7.2.1), e quello relativo specificatamente alla pratica in classe (paragrafo 7.2.2). Si cercherà dunque di compiere un ragionamento a spirale, partendo dall'esterno con la visione istituzionale dell'autonomia scolastica, dell'insegnante e dello studente (paragrafo 7.2.1.1), passando per l'identificazione di una pianificazione curricolare che rispecchi le

finalità educative insite in un'educazione linguistica plurilingue e illustrando come potrebbero essere tradotte in applicazioni didattiche (paragrafo 7.2.1.1), e arrivando infine al nucleo dell'interesse didattico, il punto dove tutto il percorso trova la sua concreta realizzazione, ossia la classe. Gli ultimi cinque paragrafi (dal paragrafo 7.2.2.1 al paragrafo 7.2.2.5) saranno infatti dedicati a proporre delle indicazioni su come elaborare un percorso pratico verso l'autonomia e il plurilinguismo, introducendo passo per passo gli obiettivi da raggiungere con gli studenti e presentando delle attività per avanzare nell'apprendimento linguistico pur permettendo agli studenti di essere sempre più responsabili e attivi sul loro apprendimento e di sviluppare la competenza plurilingue.

7.2.1 Spazi di movimento all'interno del curricolo

Come ripetuto più volte nel corso dei vari capitoli, l'autonomia nell'apprendimento è un processo lento e lungo, che non può essere affrontato dal solo insegnante di lingua straniera ma che deve essere una finalità educativa cui tutto il sistema scolastico deve mirare. Pochissimi sono gli studenti che arriveranno in classe disposti a farsi carico del loro apprendimento: per la maggior parte di loro, la capacità di autoregolarsi sarà qualcosa che dovranno sviluppare, sotto la guida dell'insegnante, passo a passo. Compito del docente sarà di identificare le aree in cui richiedere sin da subito un certo controllo da parte dei ragazzi, rendendoli partecipi di alcune scelte, e tenersi pronto a trasferire il controllo anche delle altre aree non appena i ragazzi si dimostreranno pronti a riceverlo (Little 2007: 23). Il ruolo dell'insegnante non è semplice, soprattutto perché si tratta di dover rinunciare a schemi tradizionali, che gli danno maggior sicurezza e sono più facili da mantenere, e imbattersi in qualcosa di impegnativo, difficoltoso e percepito come rischioso. Anche

Edelhoff (1984 citato in Dam 2007) insiste su quanto sia problematico chiedere a degli insegnanti che di fatto non hanno mai avuto esperienza diretta di apprendimento autonomo (perché si può presumere che al momento in cui studiavano la didattica non fosse più moderna di quanto lo è ora) di promuovere in classe i principi dell'autonomia. Da questo partirà la discussione sviluppata nel paragrafo che segue, a proposito dei limiti insiti nel sistema scolastico di oggi.

7.2.1.1 I limiti del sistema scolastico

Il paragrafo 7.1.2 ha ampiamente illustrato come il sistema educativo tradizionale porti gli studenti ad essere dipendenti dall'insegnante, dal programma stabilito, dai ritmi e dalle attività decise da altri.

Purtroppo, esistono delle condizioni che spesso sono considerate delle barriere (quasi) insormontabili. In alcuni contesti, è possibile per l'insegnante negoziare un curriculum basandolo essenzialmente sulla base dei bisogni formativi del discente, come accade nei corsi di lingua istituiti da scuole private (corsi individuali, aziendali, ecc.) o per alcuni corsi istituiti dai centri di formazione territoriale e destinati agli immigrati. La maggior parte degli insegnanti, però, primi fra tutti i docenti dei cicli scolastici ordinari, è tenuta a seguire le indicazioni "esterne" relative al curriculum da proporre in classe, a volte con un controllo anche piuttosto rigido da parte dell'istituto in cui lavora. Crookes (1997 citato in Benson 2010:261) osserva che i curriculum scolastici sono stabiliti da autorità "superiori" (dal Ministero o comunque dalla scuola, non certo dall'insegnante stesso) e che, in ogni caso, sono determinati dal bisogno primario di preparare gli studenti a superare test standardizzati. Queste pressioni strutturali non dovrebbero comunque

minare il principio del coinvolgimento dello studente per due principali ragioni: per prima cosa, ogni insegnante considera il percorso di insegnamento/apprendimento a suo modo, in base al suo vissuto e ai suoi orientamenti e ciò lo porterà ad interpretare e realizzare il percorso curricolare diversamente da un altro collega; in secondo luogo, benché il curriculum possa non essere negoziabile, di certo lo saranno i modi attraverso cui raggiungere gli obiettivi indicati (Little 2007:24). Così, in un curriculum linguistico in cui vi siano da rispettare gli obiettivi di apprendimento specifici di competenza della lingua straniera, l'insegnante può decidere come fare perché gli studenti li raggiungano, quali strumenti utilizzare, quale metodologia, ecc.

Nel paragrafo 1.3 si era accennata l'importanza *dell'autonomia dell'insegnante* che, tra le altre cose, dovrebbe essere messo in grado di esercitare scelte libere e coerenti con il suo approccio didattico: se egli è convinto della necessità di facilitare un percorso verso l'autonomia per i propri studenti, dovrà avere la possibilità di muoversi all'interno del curriculum e delle regole dell'istituto educativo in cui opera affinché i suoi obiettivi possano realizzarsi (Smith 2003:5). Lamb (2000:128) sostiene che agli insegnanti occorre conoscere i confini entro cui la loro pratica è ristretta ma che, piuttosto che sentirsi impotenti, debbono imporsi cercando spazi e opportunità di manovra. Nella "scuola dell'autonomia"²⁰⁰, caratterizzata dalla libertà di scelte culturali, didattiche e organizzative che, pur nel rispetto delle direttive ministeriali e di norme generali, ciascuna scuola può gestire, stabilendo come utilizzare le risorse economiche e umane che ha a disposizione e

²⁰⁰ In base all'art. 21 della Legge Bassanini (1997) è stata sancita l'autonomia scolastica rispetto alle quattro dimensioni: organizzativa, finanziaria, didattica, e di ricerca, sperimentazione, sviluppo. L'assetto organizzativo della scuola è mutato, passando da un ruolo meramente esecutivo delle direttive ministeriali ad essere maggiormente responsabile delle scelte e decisioni da realizzare, diventando una unità centrale autonoma e collegata in rete con altri istituti, enti locali e territoriali del proprio ambiente di riferimento. Con il POF (Piano dell'offerta formativa) ogni scuola determina ed esplicita le scelte curriculari ed extracurricolari, educative ed organizzative che propone ai suoi studenti.

adattandole alla realtà territoriale nella quale si trova ad operare, l'insegnante, quale professionista e tecnico dell'insegnamento disciplinare, è libero di scegliere metodi, strumenti, mezzi per produrre acquisizione e apprendimento, nel rispetto delle linee generali dettate dal Ministero esplicitate nelle Indicazioni Nazionali (Filippi, Romei 2006:32). L'autonomia dell'insegnante non è però solo la libertà da controllo esterno, ma è anche la capacità e volontà di sapere riflettere sul proprio insegnamento, valutando la didattica che si decide di attuare: per questo, ricorrere a percorsi di ricerca-azione sarebbe la soluzione più efficace e meno invasiva al fine di osservare il proprio operato metodologico e comprendere se i risultati sono quelli previsti o che cosa sia necessario adattare, migliorare o cambiare. Purtroppo questo tipo di pratica di ricerca e autoriflessione non è molto diffusa nel sistema scolastico, e diventa uno strumento cui si ricorre solo in momenti particolarmente problematici, anziché essere considerato una valida risorsa a disposizione dell'insegnante e del suo lavoro didattico quotidiano.

L'autonomia è dunque un concetto che va interpretato e tradotto in modelli attuativi sensati e coerenti con le finalità educative, le competenze dell'insegnante, i bisogni formativi dei discenti.

Dai dati raccolti nella presente ricerca, gli insegnanti investigati sembrano in gran parte appoggiare la possibilità di "aggirare" i limiti posti dal curriculum e dal sistema educativo in genere²⁰¹, pur riconoscendo le difficoltà legate al dover rispettare tempi molto stretti (l'orario dedicato all'insegnamento delle LS è generalmente di 3 ore settimanali), programmi tradizionalmente basati su una serie di contenuti anziché sullo sviluppo di competenze, sistemi di valutazione che non rispecchiano la necessità di coinvolgimento dello studente, il quale subisce passivamente

²⁰¹ Cfr. Tabella 5.5.

una valutazione esterna sul suo apprendimento e vive in modo ansiogeno ogni prova di verifica, falsandone quindi parte del risultato.

Rimane da capire in che modo provano a sviluppare l'autonomia e se ciò che propongono è sufficiente ad ottenere i risultati sperati. Un'altra mancanza del sistema scolastico rispetto allo sviluppo dell'autonomia è data, infatti, da una scarsa attività di formazione agli insegnanti specifica su questo argomento. Si è visto nel paragrafo 5.1 che tutti i docenti intervistati sostengono l'importanza della promozione dell'autonomia dello studente sia come finalità formativa che come obiettivo specifico dell'apprendimento linguistico. Tuttavia, è stato anche riscontrato che esistono diverse affermazioni che suscitano dubbi su una corretta interpretazione da parte di alcuni di che cosa implichi il concetto di autonomia cognitiva. Prima di tutto, si era visto che circa 3 insegnanti su 10 della scuola secondaria di II grado non ritengono che l'insegnamento delle strategie metacognitive debba essere un processo esplicito: si è visto invece che, perché gli studenti possano sviluppare una adeguata capacità metacognitiva è necessario che imparino esplicitamente a riflettere su ogni aspetto del loro apprendimento, altrimenti il risultato sarà una bassa percezione della loro autoefficacia soprattutto sulle fasi del processo cognitivo che ritengono più difficili (come la scelta degli obiettivi o delle attività con cui raggiungerli). Secondariamente, si è visto quanto peso diano al proprio ruolo rispetto alla costruzione del sapere degli studenti: è ovvio che il docente è fondamentale per guidare lo studente nel suo apprendimento linguistico, ma il suo compito principale non è di fornirgli ogni contenuto nella sua totalità e particolarità, ma piuttosto di capire man mano come spingerlo ad essere più attivo, intervenire quando le sue scelte lo portano fuori strada e mantenendo alta la sua motivazione dandogli le giuste opportunità per mettersi alla prova e modellarsi un sapere personale significativo (Little 2007:24). Si tratta perciò di assicurarsi che le proprie pratiche didattiche riflettano tali

principi, appurando che siano basate su un processo di continua negoziazione con la classe. Nel paragrafo 7.2.2 verrà ripreso uno dei modelli di sviluppo dell'autonomia (Nunan 1997) e i vari passaggi del percorso didattico verranno discussi sulla base dei risultati ottenuti nella presente ricerca per capire fino a che punto insegnanti e studenti stanno correttamente percorrendo la strada verso l'autonomia.

In questo paragrafo sono stati esaminati una serie di limiti del sistema scolastico che sfociano in una distanza sempre più enorme tra le percezioni degli studenti e gli sforzi didattici compiuti dagli insegnanti. Molti giovani si riscoprono frustrati dalla loro esperienza scolastica perché ciò che imparano a scuola è spesso di poca o nessuna rilevanza per la loro vita nel mondo reale e per questo cercano di sviluppare una varietà di competenze diverse da quelle che il curriculum scolastico tradizionale offre loro (Allegra *et al.* 2009:151). Risulta quindi necessario riuscire a creare ponti, rimandi continui tra l'apprendimento formale che avviene a scuola e ciò che viene acquisito spontaneamente al di fuori. Si può cominciare facendo in modo che l'approccio all'apprendimento sia simile nei due contesti: se fuori dalle mura scolastiche il discente impara attraverso l'esperienza, i tentativi realizzati autonomamente e l'uso spontaneo della lingua, allora si cercherà di portare anche in classe queste modalità di costruzione del sapere; se nella mente dello studente le competenze che derivano da una continua crescita cognitiva, emotiva e sociale si integrano man mano in una conoscenza unica, allora bisognerà che, altrettanto nella scuola, le varie discipline siano integrate le une con le altre così da rendere espliciti i collegamenti esistenti tra i vari saperi. Tradizionalmente, invece, l'insegnamento della lingua straniera non presenta rimandi alle altre discipline non linguistiche, non rientra in un quadro complesso di educazione linguistica (a parte alcuni discontinui tentativi che rappresentano più sforzi isolati che una vera e

propria norma educativa) né vengono proposti percorsi paralleli di studio di diverse lingue straniere, nel caso il curriculum prevedesse lo studio di due o più lingue. La mancanza di un coordinamento e di una continuità tra le discipline, nonché internamente alle lingue stesse, è considerato uno degli “handicap” più rilevanti del sistema educativo tutt’ora vigente (Doyé 2003:2), nonostante siano ampiamente riconosciuti i vantaggi a livello cognitivo di un’organizzazione metodologica che favorisca l’integrazione disciplinare.

Ciò si ricollega ad un altro aspetto che provoca incoerenza tra il sapere scolastico e il sapere esperienziale: la sensibilità linguistica che caratterizza le situazioni comunicative reali (da un lato ritrovabile in un ambiente linguistico sempre più multilingue, dall’altro lato espressa da ritorno di interesse per le lingue minoritarie, i dialetti e la cultura locale) non trova una controparte significativa nel curriculum scolastico. Al contrario, la finalità primaria del sistema educativo, ossia garantire il successo scolastico del discente affinché gli venga garantito un certo livello di riuscita e autorealizzazione nel futuro, non soltanto è considerata dipendere strettamente da una padronanza della lingua di scolarizzazione (normalmente la lingua materna degli studenti, tranne il caso degli immigrati) ma è ritenuta essere probabilmente ostacolata dallo sviluppo, soprattutto se “prematurato”, delle capacità plurilingui (Coste 2009:47). La lingua di scolarizzazione viene quindi considerata come lingua comune e pertanto sufficiente alla socializzazione in quanto necessaria alla riuscita del percorso didattico, andando conseguentemente a bloccare percorsi auspicabili di educazione linguistica plurilingue e, allo stesso tempo, determinando paradossalmente la selezione e l’esclusione di una parte di studenti, quelli con radici linguistiche differenti (ibid.). Per cambiare tale realtà e dare maggior spazio alle lingue e ad un apprendimento davvero integrato, l’unica soluzione è quella di fare in modo che l’educazione plurilingue sia vista come

elemento da cui la lingua di scolarizzazione può trarre dei benefici (Perragaux 2004, Bertucci, Corblin 2004 citati in Coste 2009:ibid.).

A partire da tali premesse, si vedrà nel paragrafo seguente quali possano essere delle ipotesi di percorsi di educazione linguistica plurilingue.

7.2.1.2 La prospettiva di un'educazione linguistica plurilingue

Non sarebbe difficile integrare il concetto di competenza plurilingue a quello di autonomia di apprendimento linguistico poiché entrambi richiedono la capacità di prendere delle decisioni e di agire in modo indipendente, implicando perciò l'uso della lingua e lo sviluppo delle strategie (Doyé 2003:15).

Tuttavia, per quanto si possa pensare che l'importanza dell'autonomia sia un concetto diffusamente condiviso tra gli insegnanti (indipendentemente da quelli che sono i risultati concreti nella realizzazione didattica) ciò non è altrettanto vero per il concetto del plurilinguismo. Nonostante infatti le indicazioni europee siano evidenti e vari siano i testi che si sono susseguiti nel tentativo di giustificare la necessità di interpretare nel modo più appropriato la nozione di plurilinguismo nel contesto educativo, esistono ancora immagini mentali, convinzioni e atteggiamenti che non sono in linea con questa idea di plurilinguismo e conseguentemente anche con l'idea di un'educazione linguistica complessiva, globale, curricolare (Mariani 2009:204).

Bisogna ammettere che la moltitudine di definizioni che la letteratura assegna alle diverse competenze linguistiche di un individuo non aiuta a chiarire le idee: termini come 'prima', 'seconda' o 'terza' lingua sono usati in modo variabile dagli esperti, causando ovviamente una certa ambiguità di interpretazione. Pur non avendo l'ambizione di affrontare o risolvere in questa sede il discorso complesso che riguarda la ricerca sul

bilinguismo e sul multilinguismo (da più di un secolo, ricordano Herdina e Jessner (2002:6), ci si chiede se e in cosa siano differenti un parlante monolingue da uno bilingue), si ritiene necessario palesare quale sia l'interpretazione sposata dalla presente ricerca al fine di una maggior trasparenza riguardo alla visione di educazione linguistica plurilingue di seguito proposta.

Seguendo il ragionamento di Hammarberg (2010:93), si riterrà che non ha senso ordinare le lingue su un modello lineare, in cui disporre numericamente le lingue apprese su base cronologica (la L1 è la lingua materna, la L2 è la seconda lingua incontrata nell'arco della propria vita, la L3 è la terza lingua appresa, e così via), visti gli aspetti di incoerenza che un tale orientamento presuppone: se due lingue vengono imparate contemporaneamente, quale viene considerata precedere l'altra? Con che criterio vengono escluse le altre lingue che l'individuo conosce "meno"? A che livello di competenza una lingua viene riconosciuta appartenere al repertorio linguistico di un individuo? Su che basi alcune lingue sono considerate più significative di altre? Con queste domande, lo studioso (ibid.) porta a rifiutare la possibilità di riuscire a numerare su scala cronologica le lingue conosciute da un discente, un problema che si amplifica con l'aumentare delle lingue che vengono imparate e con la quantità di contatti linguistici che l'ambiente offre sempre più profusamente. Anche nel caso degli studenti investigati nel presente studio è difficile compiere tale ordinamento lineare delle lingue straniere studiate, dal momento ad esempio che per alcuni istituti superiori lo studio di una "seconda" e "terza" (o "terza" e "quarta") lingua straniera viene proposto a partire dallo stesso anno scolastico (specie se si tratta di corsi extracurricolari).

Altro punto di controversia nella ricerca sul multilinguismo risiede nella differenza tra la prima lingua straniera che si apprende e tutte le altre che arrivano successivamente: in realtà, un individuo non apprende una

seconda lingua isolatamente dalla prima, bensì esistono delle relazioni a livello procedurale sull'esecuzione linguistica (come l'interferenza della lingua materna sull'uso della LS), o a livello cognitivo sulle intuizioni, o ancora a livello esplicito sulla metacognizione (James 1996:139). In ciascun individuo, questi tre fattori si integrano in modo diverso, dando origine a episodi di trasferimento positivo o negativo tra le lingue conosciute²⁰². Citando Doyé (2003:6), studi recenti mostrano come il trasferimento non sia unidirezionale, da ciò che viene appreso prima a ciò che viene appreso dopo, ma possa invece andare anche nella direzione opposta, diventando retroattivo ed influenzando saperi e comportamenti che si erano precedentemente formati. L'ipotesi dell'interdipendenza di Cummins (1984) presuppone che, data una sufficiente competenza in entrambe le lingue (livello soglia), ciò che viene appreso attraverso una lingua sia trasferibile nell'altra lingua. Non esistono dunque due o più meccanismi separati nei quali l'aumento della competenza in una lingua fa diminuire la competenza dell'altra lingua, ma piuttosto un unico sistema in cui le varie conoscenze confluiscono. Così, anche se a livello neurologico le lingue apprese sono processate da aree cerebrali diverse (a parte i casi di bilinguismo precoce), possono accadere fenomeni di convergenza causati dalla frequenza d'uso o dalla motivazione all'apprendimento che fanno sì che le aree specifiche per le altre lingue convergano verso quelle della lingua materna (Daloiso 2009:32). Il modello linguistico bivalente riportato da Kecskes (2010:95-96) cerca di spiegare i cambiamenti quantitativi e qualitativi che avvengono nel sistema concettuale nel momento in cui i sistemi linguistici del discente ricevono nuove informazioni, influenze bidirezionali tra le lingue, alterazioni concettuali, scosse sul continuum evolutivo. Diventare plurilingue richiede una riorganizzazione dell'intero sistema linguistico e

²⁰² Per maggiori dettagli sui tipi e modi di trasferimento linguistico si rimanda a quanto scritto nel paragrafo 1.4.4.

non solamente l'acquisizione di conoscenze linguistiche isolate. Questa riorganizzazione ha delle conseguenze su ciascuna delle lingue presenti nel repertorio del discente e sul suo sapere più in generale. Il plurilinguismo risulta dunque essere una questione concettuale prima che linguistica: non sono le lingue che sono integrate tra loro, ma il sistema concettuale (ibid: 105). Da ciò, ne deriva che l'educazione linguistica plurilingue dovrebbe favorire la costruzione di un sistema concettuale unico il quale opererà poi su due o più canali linguistici. Come visto nel paragrafo 6.1, una condizione di potenziale plurilinguismo com'è quella che generalmente vivono gli studenti italiani, tra lingue straniere curricolari e contatti linguistici forniti dall'ambiente esterno, non costituisce un vantaggio in sé ma sono i rapporti tra la conoscenze in lingua materna e quelle nelle lingue straniere che determinano lo sviluppo della competenza plurilingue.

Herdina e Jessner (2002:17) sostengono che la ricerca sul multilinguismo deve molto all'ipotesi di Cummins (1984)²⁰³ in base a cui esiste una competenza linguistica comune che sottostà alle conoscenze di tutte le lingue apprese, dove confluiscono i processi mentali di base che sorreggono la ricezione e produzione linguistica e che possono essere riusati e riciclati nell'apprendimento di un'altra lingua. Balboni (2008:9) riprende la metafora dell'iceberg di Cummins, accostando la base profonda della massa di ghiaccio al risultato dell'educazione linguistica integrata, e alle guglie visibili in superficie e ben separate le une dalle altre, le singole lingue (materna, straniere, classiche, ecc.) così come tradizionalmente vengono considerate e insegnate: quindi, accrescendo il

²⁰³ Cummins (1984) utilizza la metafora dell'iceberg per illustrare la complessità della competenza linguistica: in superficie compaiono gli aspetti delle diverse lingue che sono diversi (come la pronuncia, la grammatica, il vocabolario, la *fluency*), e costituiscono soltanto una minima parte della competenza linguistica complessiva e non possono essere trasferiti da una lingua a un'altra, e nel profondo, invece, risiedono gli aspetti comuni alle lingue, legati allo sviluppo cognitivo e al successo scolastico, che possono essere trasmessi da una lingua all'altra.

volume della massa sommersa, le guglie si innalzeranno e, analogamente, lavorando tutti i docenti insieme ad un'educazione linguistica condivisa, anche le competenze degli studenti nelle singole lingue miglioreranno.

Dalle affermazioni degli insegnanti investigati nella ricerca, si è visto che, per la maggior parte di loro, l'impegno allo sviluppo dell'autonomia, così come della competenza plurilingue tramite il trasferimento di conoscenze tra le lingue oggetto di studio e dall'ambiente scolastico a quello extrascolastico, sia una caratteristica costante nel loro insegnamento. Nonostante questo, si è visto anche che gli studenti non hanno una percezione altrettanto forte dell'esistenza di percorsi di collegamento tra le conoscenze e competenze che acquisiscono nei vari contesti linguistici ed esperienziale, tanto che alcuni rimarcano la propria incapacità ad utilizzare competenze procedurali in modo trasversale proprio perché sono i loro insegnanti ad usare metodi differenti o a richiedere l'applicazione di modalità di studio diverse²⁰⁴. Per dar vita ad un curriculum che promuova una vera educazione linguistica plurilingue è quindi necessario una stretta collaborazione tra tutti i colleghi dell'area linguistica che dovranno innanzitutto confrontarsi sulle caratteristiche che contraddistinguono il loro approccio all'insegnamento, i metodi e le tecniche didattiche che solitamente usano, che tipo di materiali e di organizzazione della classe prediligono, quali aspettative hanno dai loro studenti e come intendono l'educazione linguistica, il tutto nell'ottica di favorire un percorso curricolare che richiami un orientamento didattico unitario e coerente. Per poter creare nelle loro classi le opportunità di sviluppo della capacità metacognitiva che sta alla base dell'autonomia e della competenza plurilingue (Villanueva Alfonso 2006), sarebbe opportuno che i docenti acquisiscano prima di tutto maggior consapevolezza dei loro stessi atteggiamenti verso l'insegnamento,

²⁰⁴ Cfr. paragrafo 6.3.

riconoscendo che la funzione di un curriculum plurilingue non è soltanto quella di insegnare lingue diverse, ma anche di insegnare come si imparano le lingue a scuola, fuori della scuola e per tutta la vita, oltre che ad insegnare come usare le lingue attraverso il curriculum (Mariani 2009:208). Ad esempio, pensando allo sviluppo dell'abilità di lettura in ottica di integrazione linguistica, Mariani (ibid.:208-209) suggerisce che gli insegnanti riflettano insieme sul significato che ognuno di loro dà alla lettura, o che cosa pensano che faccia un lettore esperto e che cosa invece pensano che blocchi un lettore in crisi, se credono veramente nel valore dell'insegnare strategie che creino lettori più autonomi, se usino veramente compiti di lettura che stimolino il bisogno di strategie, ecc. Domande come queste sono essenziali affinché i docenti siano realmente in grado di proporre un percorso curricolare che possa portare gli studenti a raggiungere i due obiettivi ritenuti primari in un curriculum plurilingue, ossia lo sviluppo della sensibilità verso le lingue, o consapevolezza linguistica, e lo sviluppo della consapevolezza dell'apprendimento linguistico, entrambi di fondamentale importanza per l'applicazione di strategie adatte allo sviluppo di uno scambio comunicativo vincente.

Per Krumm (2004:70) l'insegnamento di una lingua "apre la porta" a tutte le altre, grazie proprio a quella consapevolezza della lingua e del processo cognitivo che lo studente man mano costruisce. I dati dei questionari studenti hanno dimostrato, come evidenziato nel paragrafo 6.3, che gli studenti utilizzano le strategie acquisite e sperimentate durante l'apprendimento di una lingua straniera per facilitarli nello studio di un'altra lingua. Nel momento in cui iniziano lo studio di un'altra lingua straniera non bisogna dunque considerarli "principianti assoluti" solo perché non l'hanno mai studiata formalmente (Krumm:ibid.), quanto piuttosto concentrarsi sulle conoscenze implicite, cognitive e metacognitive che già possiedono, come ad esempio il modo di memorizzare nuovi vocaboli, le strategie di comprensione di un testo,

l'uso degli elementi extralinguistici e del contesto, e aiutarli a riflettere sistematicamente su questi passaggi in modo da favorirne una consapevolezza esplicita. I dati della ricerca qui presentata hanno di fatto dimostrato che anche gli studenti che sono soliti usare strategie di trasferimento linguistico e cognitivo tra le diverse lingue del loro repertorio in realtà non riescono a trarne benefici davvero rilevanti al fine del loro apprendimento linguistico a causa di un basso livello di capacità metacognitiva (capitolo 6). Non esiste un'unica soluzione per poter favorire lo sviluppo della consapevolezza linguistica e cognitiva, perciò ogni realtà educativa cercherà di adattare mezzi, strumenti e tempi ai propri bisogni formativi. Si prendano ad esempio le proposte di Hawkins (1987 citato in Doyé 2003:3)²⁰⁵: la sua idea di aggiungere un corso curricolare propriamente mirato alla consapevolezza linguistica del discente non è concretamente attuabile nell'odierno contesto scolastico italiano di scuola secondaria visti i limiti negli spazi curricolari; al contrario, il suo progetto di un corso destinato agli insegnanti delle discipline linguistiche, inclusa la lingua materna, per aiutarli ad integrare la propria didattica in un programma di educazione linguistica plurilingue coerente sarebbe invece assolutamente auspicabile anche nella scuola italiana.

Nel paragrafo 1.4.4 si è accennato al *trasferimento* che avviene tra le lingue apprese dal discente, e in questo stesso paragrafo si è detto come le conoscenze linguistiche vengano riviste dal discente man mano che ne sono apprese di nuove, in un processo continuo di ricostruzione, integrazione, passaggi interni. Il trasferimento operato dal discente, più o meno volontariamente e consapevolmente, si svolge essenzialmente su

²⁰⁵ Erik Hawkins, insegnante, ricercatore e successivamente collaboratore del Ministero dell'Educazione britannico, è conosciuto come uno dei maggiori esponenti a livello internazionale del concetto di 'consapevolezza linguistica'.

quattro piani: (1) il trasferimento di aspetti linguistici (somiglianze lessicali); (2) il trasferimento di regole linguistiche (fonologiche, grammaticali o relative la pragmatica); (3) il trasferimento di tecniche e strategie cognitive; (4) il trasferimento di strategie metacognitive. Ognuno di essi parte da una base comune: una conoscenza dichiarativa sulla lingua, su come funziona, su come la lingua serve per comunicare significati; benché ogni lingua abbia delle caratteristiche diverse, vi sono tuttavia dei saperi concettuali generali che le riguardano tutte e che il discente ha immagazzinato (è la massa dell'iceberg che rimane sul fondo, per tornare alla metafora di Cummins spiegata sopra) come, ad esempio, il concetto di radice, di prefisso, di suffisso. Secondo Mariani (2009:207), tali conoscenze diventano strategie nel momento in cui il discente le riconosce e le utilizza per risolvere dei problemi linguistici, per inferire dei significati o per creare nuova lingua. Lo studioso afferma che, affinché possa avvenire il passaggio tra conoscenze e strategie, il discente deve essere *convinto* che sia possibile indovinare il significato di parole sconosciute, che esistano tecniche per ricostruire il senso di un testo, attraverso la proposizione e verifica di ipotesi. In altre parole, deve essere convinto di poter imparare, di saper usare le strategie giuste, di poter avere un ruolo attivo nella costruzione del suo sapere linguistico. Questa ultima riflessione riconduce ai dati dell'analisi dei questionari della ricerca relativi all'autoefficacia: il fatto che gli studenti investigati abbiano dimostrato un basso senso di fiducia nelle proprie capacità di riuscita non tanto nell'apprendimento linguistico inteso come risultati sulla competenza comunicativa quanto in una gestione più responsabile e autonoma del processo cognitivo, facendo trasparire un atteggiamento di marcata dipendenza dall'insegnante, è dunque indice anche del fatto che non si sentono di avere sviluppato le giuste strategie per trasferire le

conoscenze concettuali che già possiedono sul sistema linguistico. Più volte si è accennato al loro scarso livello di metacognizione²⁰⁶ e, anche in questo caso, risulta evidente l'importanza che l'insegnamento delle strategie di apprendimento linguistico avvenga in modo esplicito perché gli studenti possano acquisirne un maggiore controllo e possano trasferirle più facilmente da una lingua all'altra o da un contesto all'altro (Chamot, O'Malley 1994).

Nell'ultimo ventennio si sono diffusi dei metodi basati proprio sulla trasferibilità delle strategie tra lingue più o meno vicine. Tali metodi, finalizzati ovviamente allo sviluppo della competenza plurilingue, partono dall'*intercomprensione* tra le lingue, considerando le analogie e i gradi di prossimità tra di esse, proponendo strategie e metodologie per identificare le similitudini o per inferire alcune regole. I metodi di intercomprensione, che si differenziano per obiettivi (generalmente mirano alle abilità di ascolto o di lettura) e per target (ci sono metodi destinati ai bambini, ai ragazzi, agli adulti, ad esperti nella linguistica) interpretano perfettamente uno di principi della competenza plurilingue, in base al quale è necessario puntare allo sviluppo di competenze parziali²⁰⁷ che permettano di saper comunicare, sebbene con livelli di abilità diversi, in più lingue (Doyé 2005). L'intercomprensione è dunque un approccio plurimo all'apprendimento delle lingue straniere e nasce per contrastare l'egemonia di una lingua franca (l'inglese) sulle altre, per permettere la sopravvivenza di tutte le lingue e quindi delle culture ad esse legate, per favorire il contatto simultaneo con più lingue della stessa

²⁰⁶ Cfr. paragrafo 7.1.2.1.

²⁰⁷ In Coste *et al.* (1997:18) viene chiarito che la conoscenza parziale in una lingua non deve essere confusa con una competenza mancante o limitata: l'individuo plurilingue usa le lingue in base a bisogni comunicativi diversi e specifici e questo lo porta a sviluppare delle competenze d'uso differenziate.

famiglia²⁰⁸, per educare alla cittadinanza europea e mondiale tramite lo sforzo di comprensione di lingue che non sono necessariamente oggetto di studio, senza quindi nessun interesse strumentale da parte dell'utilizzatore, riconoscendo la dignità di tutte le lingue al di là del loro prestigio internazionale e della loro valenza economica. Ovviamente l'intercomprensione non vuole sostituirsi all'apprendimento tradizionale delle lingue ma semplicemente integrarsi ad esso, al fine di sensibilizzare lo studente alle lingue della stessa famiglia in un'ottica comparata, stimolandolo ad utilizzare le conoscenze linguistiche sulla propria lingua materna, sul latino, sul dialetto e sulle altre lingue straniere che già conosce per potenziare quella capacità strategica e consapevolezza metalinguistica che lo possono avvicinare via via ad altre lingue, anche non formalmente inserite nel curriculum. Vista la necessità del sistema scolastico odierno di mirare allo sviluppo di una varietà sempre maggiore di competenze, aumentando l'offerta formativa e nel contempo diminuendo inevitabilmente le ore destinate ad ogni disciplina, inserire più lingue nel percorso di educazione linguistica non può significare dover aumentare le materie di studio, ma piuttosto farle rientrare in modo indiretto nel processo di apprendimento linguistico. Inoltre, abituare i discenti a cercare strategie di intercomprensione significa allenarli a riconoscere la trasversalità dei saperi linguistici e procedurali che favorisce lo sviluppo della competenza plurilingue. Anche nel Quadro Comune di Riferimento Europeo si legge che tradurre (o riassumere) da una lingua straniera in un'altra lingua straniera, partecipare a una discussione in più lingue, interpretare un fenomeno culturale in relazione a un'altra cultura sono tutti esempi di mediazione che devono giocare un

²⁰⁸ Ad oggi, i principali metodi di intercomprensione diffusi riguardano la famiglia romanza (Eurom 4/5, Galatea/Galanet, EuroComRom, Euromania, Itinéraires Romains), germanica (EuroComGerm, ICE, IGLO), slava (EuroComSlav). Per un quadro generale si rimanda a quello pubblicato da Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (2006).

ruolo nella valutazione e nel riconoscimento della capacità di gestire un repertorio plurilingue e pluriculturale (Consiglio d'Europa 2002:226). A tale proposito, Coste (2001) si chiede perché a uno studente impegnato già da qualche anno nello studio dell'inglese e dello spagnolo non possa venir chiesto di riassumere un testo dallo spagnolo all'inglese o viceversa, e perché una competenza di questo tipo non possa essere valutata o valorizzata durante il percorso curricolare.

Un curriculum che integra 'sapere' (inteso come possedere alcune *conoscenze* formali e astratte, ossia le conoscenze dichiarative), 'saper fare' (inteso come l'utilizzo in concreto di date conoscenze, ossia la *competenza* di applicarle trasformandole in strategie, come detto sopra) e 'saper essere' (inteso come la *capacità* di saper rielaborare criticamente le conoscenze, arricchirle, correggerle e incrementare le competenze, con una atteggiamento di disposizione all'autoregolazione del processo e un conseguente senso positivo di autoefficacia) è un curriculum che mira allo sviluppo del 'saper apprendere' (imparare a imparare) e quindi, insieme, del plurilinguismo e dell'autonomia.

Secondo Curci (2005:65), però, l'educazione plurilingue non può limitarsi alla sola area disciplinare delle lingue straniere, ma dovrebbe coinvolgere trasversalmente tutti gli ambiti curricolari, attivando la riflessione anche sui linguaggi tecnicamente definiti come settoriali e considerare le lingue, oltre che obiettivo di apprendimento, anche strumento di studio. Anche Little (2007:25) sostiene che è proprio dall'*uso* della lingua, che in quanto obiettivo di apprendimento deve essere utilizzata anche come mezzo con cui svolgere tutte le attività in classe, da quelle organizzative, a quelle riflessive così come quelle più specificatamente comunicative, che dipende la piena integrazione tra autonomia di apprendimento e risultati linguistici. Per un uso autentico e

un apprendimento più significativo delle lingue straniere è dunque consigliabile l'utilizzo delle lingue come veicoli di apprendimento di contenuti disciplinari: in risposta a questi bisogni formativi, la metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), vista come modalità per la promozione del plurilinguismo e della qualità nella competenza linguistica plurilingue del cittadino europeo, è stata introdotta nelle scuole, aprendo percorsi metodologici e didattici nuovi (Coonan 2009). Grazie prima alla legge sull'autonomia scolastica²⁰⁹ che ha permesso il fiorire di molte iniziative nei diversi cicli della scuola in molte regioni italiane (Coonan 2002, 2006a, 2008; Serragiotto 2003; Ricci Garotti 2006; Ricci Garotti, Stoppini 2010), e poi alla recente legge che ha introdotto obbligatoriamente l'insegnamento veicolare nella scuola secondaria di II grado a partire dall'anno scolastico 2012-2013²¹⁰, oltre che ai progetti ministeriali in corso fin dall'inizio degli anni '90 con l'istituzione di Licei europei e Licei internazionali²¹¹, il CLIL si sta diffondendo in modo sempre più esteso nel sistema educativo. Ne

²⁰⁹ Cfr, nota 200.

²¹⁰ Ai sensi dell'art. 64 del decreto legge 25 giugno 2008, convertito dalla legge 6 agosto 2008, è previsto l'insegnamento di una disciplina curriculare in lingua straniera nell'ultimo anno dei Licei e degli Istituti tecnici e negli ultimi tre dei Licei linguistici. Per quanto riguarda i Licei, l'art. 10 comma 5 determina che nel quinto anno sia impartito l'insegnamento, in lingua straniera, di una disciplina non linguistica compresa nell'area delle attività e degli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti o nell'area degli insegnamenti attivabili dalle istituzioni scolastiche nei limiti del contingente di organico ad esse annualmente assegnato. Per i Licei linguistici, l'art. 6 comma 2 decreta che dal primo anno del secondo biennio sia impartito l'insegnamento in lingua straniera di una disciplina non linguistica, prevista nell'area delle attività e degli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti o nell'area degli insegnamenti attivabili dalle istituzioni scolastiche nei limiti del contingente di organico ad esse assegnato e tenuto conto delle richieste degli studenti e delle loro famiglie; dal secondo anno del secondo biennio è previsto inoltre l'insegnamento, in una diversa lingua straniera, di una disciplina non linguistica, compresa nell'area delle attività e degli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti o nell'area degli insegnamenti attivabili dalle istituzioni scolastiche nei limiti del contingente di organico ad esse assegnato e tenuto conto delle richieste degli studenti e delle loro famiglie. Per gli Istituti tecnici, l'art. 8 comma 2b indica dei criteri generali per l'insegnamento, in lingua inglese, di una disciplina non linguistica compresa nell'area di indirizzo del quinto anno, da attivare in ogni caso nei limiti degli organici determinati a legislazione vigente.

²¹¹ Il Liceo europeo consiste in una innovazione curricolare che contempla, tra le altre cose, l'uso veicolare di una lingua straniera fin dal 1° biennio, mentre il Liceo ad indirizzo internazionale nasce per tutelare altre lingue straniere europee diverse dall'inglese (spagnolo, tedesco, francese) prevedendo l'uso veicolare di una di queste lingue straniere a partire dal 1° biennio (Coonan 2009).

conseguono che l'educazione linguistica e le tecniche glottodidattiche non debbono più essere considerate una prerogativa dei docenti di lingue, ma devono diventare "strumento utile nella cassetta degli attrezzi di tutti i docenti" (Cucciarelli, De Matteis 2008:31). Inoltre, quando più lingue sono utilizzate come veicolo d'apprendimento, il rapporto tra lingua e discente diventa qualitativamente diverso poiché tutte le lingue vengono incorporate in una "plasticità neuronale formativa e organizzativa degli schemi mentali" su cui si basa lo sviluppo delle competenze trasversali: solo così lo studente può realmente appropriarsi della lingua (Dodman 2003:112). Poiché il CLIL sposta l'attenzione del discente dalla lingua al contenuto che essa esprime, l'apprendimento linguistico diventa quasi qualcosa di accidentale e anche l'atteggiamento degli studenti verso la lingua cambia: uno studio svolto da Lasagabaster e Sierra (2009:13) su ragazzi di scuole secondarie basche ha dimostrato che coloro che studiano con la metodologia CLIL riescono a mantenere un interesse, una motivazione e una percezione di autoefficacia maggiori nel tempo rispetto a quelli dei compagni che invece seguono un curriculum tradizionale, e che anche la loro competenza linguistica raggiunge livelli molto più alti. Del resto, alternare più lingue in un curriculum scolastico e anche all'interno delle discipline stesse facilita il trasferimento di concetti perché in questo modo essi non vengono associati unicamente ad una lingua (Dodman 2003; Coonan 2006b; Cardona 2008) e quindi, tornando al tema di questo paragrafo, promuove la competenza plurilingue.

Per Wolff (2003; 2010), il CLIL offre le opportunità per creare un ambiente di apprendimento che ben si presta allo sviluppo dell'autonomia. Lo studioso sostiene che CLIL e autonomia di apprendimento sono legate da una "affinità pedagogica" (Wolff 2010) che si può identificare in tre esempi:

1. il CLIL, rappresentando una formula innovativa di apprendimento perché propone una “materia nuova” risultante dall’integrazione di due discipline tradizionali, richiama nello studente la necessità di “ri-organizzare” le sue conoscenze e rappresentazioni mentali sull’apprendimento linguistico e extralinguistico, capacità che fanno riferimento al concetto di autonomia;
2. sia il CLIL che l’autonomia di apprendimento hanno tra i principi di base l’autenticità: in CLIL il contenuto autentico è una scelta naturale e motivante, crea un ambiente linguistico ricco e rende possibile uno scambio comunicativo significativo; analogamente, per promuovere l’autonomia è necessario usare contenuti autentici complessi che permettano al discente di fare collegamenti con le sue conoscenze pregresse e con il mondo esterno alla classe;
3. come accennato nel punto sopra, il contenuto autentico suscita un’interazione autentica e, infatti, le ricerche svolte all’interno di classi CLIL hanno dimostrato come questa metodologia favorisca di fatto uno scambio spontaneo tra gli studenti; essendo l’autonomia nell’apprendimento basata anch’essa sull’interazione autentica rivolta alla co-costruzione della conoscenza e allo sviluppo della competenza linguistica, viene riconfermata la stretta relazione tra i due concetti, portando alla conclusione che CLIL costituisce un eccellente ambiente di apprendimento in cui realizzare i principi dell’autonomia.

A questi tre aspetti di comunanza tra CLIL e autonomia si aggiungerà il fatto che entrambi insistono sull’attivazione di processi complessi di apprendimento linguistico a sostegno di una crescita sia intellettuale che

della competenza in LS, con conseguente sviluppo della consapevolezza linguistica (Wolff 2003; Ricci Garotti 2006:43).

A prescindere che si decida di inserire dei percorsi CLIL nel curricolo oppure no, rimane il fatto che ciascun insegnante, indipendentemente dalla disciplina che insegna, ha l'impegno di promuovere lo sviluppo linguistico dell'apprendente, in maggiore o minore misura, si tratti della lingua madre o di un'altra lingua (Coonan 2002:101). L'educazione linguistica è dunque un elemento trasversale all'intero curricolo scolastico dello studente, così come lo è l'autonomia di apprendimento che va stimolata da tutti i docenti attraverso compiti che stimolino l'uso di strategie cognitive e metacognitive, attraverso percorsi continui di autovalutazione e di rinforzi che aiutino gli studenti ad accrescere il loro senso di autostima e autoefficacia.

Nel paragrafo seguente la discussione si sposta su alcune ipotesi di realizzazione didattica dell'autonomia sempre in ottica di apprendimento linguistico plurilingue. Le varie fasi di sviluppo dell'autonomia verranno riprese e integrate a partire dai dati dell'analisi e dalle proposte indicate nel questionario insegnanti dai docenti partecipanti.

7.2.2. Classe autonoma e strategie plurilingui

Diversi studi hanno dimostrato che lo stile di insegnamento influenza la motivazione dello studente che a sua volta si ripercuote sulla sua capacità di essere autonomo. In Deci *et al.* (1991) vengono illustrate alcune ricerche che dimostrano che in classi in cui gli insegnanti supportano lo sviluppo dell'autonomia, gli studenti hanno una maggiore motivazione di tipo intrinseco, una percezione più alta delle proprie competenze e un

senso di autostima più consistente; dall'altra parte, si è visto che quando gli studenti si comportano in modo nervoso o sono disattenti durante una lezione, l'insegnante tende istintivamente ad assumere un controllo più marcato della situazione. Questo porta a concludere che i discenti che hanno un alto livello di motivazione e una predisposizione all'autoregolazione favoriscono l'impegno dei loro insegnanti a supportare lo sviluppo dell'autonomia, mentre studenti che sono più demotivati e distratti richiamano comportamenti più dominanti da parte dei docenti (ibid.).

Si tratta di un circolo virtuoso che passa per la scuola, gli insegnanti, lo studente, il curricolo e i materiali ma che comprende anche i genitori, la società, l'ambiente esterno, e in cui tutti i passaggi sono essenziali per fornire input e situazioni di apprendimento linguistico autonomo.

In questa ultima parte del capitolo 7 si cercherà di rielaborare il discorso dell'autonomia e della competenza plurilingue in un'ottica che sia la più pratica e trasparente possibile. Quanto detto relativamente agli spazi di movimento all'interno del curricolo scolastico (cfr. paragrafo 7.2.1) diventerà la base per la formulazione di ipotesi concrete di realizzazioni didattiche, a partire dalle indicazioni fornite dagli insegnanti investigati e dagli atteggiamenti degli studenti rispetto all'autonomia nell'apprendimento linguistico (cfr. paragrafo 7.1.1). Ogni sottoparagrafo che segue sarà dedicato ad una fase di sviluppo dell'autonomia, basandosi sul modello di Nunan (1997) che sarà continuamente integrato con apporti di altri esperti nonché delle proposte degli stessi insegnanti partecipanti all'indagine qui presentata.

7.2.2.1 L'inizio del percorso: la fase di consapevolezza

Riprendendo uno dei modelli di sviluppo dell'autonomia, precisamente quello di Nunan (1997) illustrato nel paragrafo 1.1.1.3, si cercherà di capire quali sono i passi che l'insegnante può compiere per “fare spazio” all'autonomia dei suoi studenti²¹².

Si presuppone che gli studenti non sappiano che cosa è meglio per loro all'inizio del processo cognitivo; ciò non toglie però che già a questo punto abbiano una discreta comprensione delle funzioni che svolgono alcuni materiali, o delle attività che considerano più interessanti, o di alcuni aspetti linguistici che hanno già incontrato precedentemente. Il percorso verso lo sviluppo dell'autonomia nell'apprendimento linguistico dovrebbe dunque partire da una fase di “consapevolezza” che riguarderà l'apprendimento, il sé e la lingua straniera.

Il primo passo è quindi informare i discenti degli obiettivi d'apprendimento linguistico e dei contenuti dei materiali che verranno utilizzati, incoraggiandoli ad identificare le strategie cognitive che l'attività implicitamente presenta e arrivando di conseguenza a comprendere le caratteristiche metodologiche curriculari (Oxford 1990; Wenden 1991; Nunan 1997). Sebbene sia ampiamente riconosciuta l'importanza di rendere trasparenti gli obiettivi e i contenuti dell'apprendimento, questa non è una pratica molto diffusa. I docenti indagati nella presente ricerca dichiarano di sostenere i principi della condivisione curricolare, ma solo alcuni di loro, e in particolare del gruppo di insegnanti della secondaria di I grado, affermano di insistere regolarmente in classe sulla condivisione e comprensione degli obiettivi. È importante, inoltre, richiamare tali obiettivi anche durante le fasi successive dell'apprendimento, così da mantenere viva l'attenzione del

²¹² Oltre ai passaggi del modello, anche gli esempi di alcune attività di seguito proposte sono presi da Nunan (1997).

discente, accrescere la sua consapevolezza delle strategie adottate e abituarlo a riflettere sul processo cognitivo. Riprendendo quanto sostenuto dai docenti intervistati (cfr. Allegato 5 in risposta alla DD10), c'è chi, durante ogni lezione cerca di “progettarne-scandirne le varie parti, coinvolgendo gli studenti”, tentando così di responsabilizzarli “tramite una loro continua partecipazione alle scelte dei vari percorsi e ed alle loro valutazioni” (D29), e chi fornisce dei modelli di “approccio (ad es., al testo) da seguire” (D15) o esempi procedurali (“lo facciamo una volta assieme, la volta dopo saranno già in grado di farlo da soli”, D43; “[seguono] lo schema di azioni compiute insieme precedentemente, in seguito, man mano che acquistano pratica, [sono lasciati] liberi di agire”, D25). A proposito dei modelli di analisi e riflessioni degli obiettivi, delle attività o dei testi che vengono presentati in classe, Dam (2008:18) sottolinea l'importanza di fornire ai ragazzi degli esempi da cui partire: se l'insegnante presenta la struttura del compito di cui propone lo svolgimento durante la lezione, o esplicita la struttura operativa del libro di testo che viene usato, rendendo chiaro che cosa ci si aspetta da loro, perché è stato scelto quel compito o quel materiale, che cosa devono fare nel dettaglio e qual è il risultato atteso alla fine del lavoro, allora gli studenti avranno un esempio di come si struttura un'attività, un modello che potranno riutilizzare o trasferire ad altre attività, o modificare in base alle loro esigenze non appena ne saranno in grado. Per quanto riguarda in particolar modo le risorse utilizzate per l'apprendimento linguistico, è risaputo quanto esse siano un elemento fondamentale nel processo di acquisizione e quindi anche in quello di consapevolezza e autonomia. Si è visto nel paragrafo 3.7 come il 53,3% degli studenti investigati si ritenesse capace di scegliere, e quindi valutare, i materiali per lo studio della LS, mentre solo il 42% degli insegnanti considerasse i ragazzi

effettivamente in grado di farlo²¹³. I dati evidenziano la necessità di una riflessione più accurata su significato e funzione delle varie risorse adottate: i testi utilizzati in classe, che siano libri, eserciziari, testi multimediali, orali, scritti, visivi ecc., non devono essere vissuti come oggetto di studio linguistico di per sé, quanto invece come mezzi attraverso cui generare e far sviluppare delle idee e, pertanto, devono essere usati per “contemplare” e “riflettere” sul mondo reale, collegando ciò che è astratto, tecnico e remoto a ciò che è concreto, familiare e vicino alla propria esperienza, e per “intervenire” sul mondo stesso (Teo 2008:428). Se lo studente inizia ad avere una giusta consapevolezza della reale funzione delle risorse testuali, allora potrà iniziare anche ad averne un controllo maggiore e più responsabile. Richiamando quanto affermato da Doecke e Parr (2005 citati in Teo ibid.), “si scrive [o si legge, ascolta, ecc.] per imparare” e non il contrario: in una visione in cui i materiali sono considerati come un mezzo indispensabile di comunicazione, di negoziazione delle relazioni umane, di sviluppo di un’identità sociale e di costruzione di conoscenza, la scrittura (o “scrivere per imparare”, cfr. sopra), non denota più soltanto una abilità scolastica di base che gli studenti devono acquisire in classe, bensì il loro tentativo di sviluppare delle competenze personali che vanno al di là delle mura scolastiche e che servono nella vita reale, fuori dall’aula. L’importanza di creare collegamenti tra i vari ambiti educativi e tra l’esperienza reale e teorica del discente è un elemento fondamentale nella costruzione del sapere, e farlo in una classe di lingua può aiutare lo studente a rendere più motivante e significativo l’apprendimento linguistico perché focalizzato non tanto (o, almeno, non solo) sulla forma come tradizionalmente è vissuto, quanto invece sui significati e i contenuti che trasmette. Questo discorso richiama l’attenzione sul trasferimento delle conoscenze e delle

²¹³ Cfr. Tabella 3.36.

competenze, che è sì uno degli obiettivi educativi principali nel curriculum di lingue straniere come in quello delle altre discipline, nonché il momento cruciale e finale di questo percorso sull'autonomia (oggetto dell'ultimo paragrafo 7.2.2.5), ma proprio per questo è qualcosa da alimentare e sostenere durante tutto il percorso didattico, fin dall'inizio.

Ritornando a questa prima fase dedicata allo sviluppo della "consapevolezza", oltre alla consapevolezza relativa al processo di apprendimento, si mirerà anche a quella riguardante se stessi, in quanto studenti di lingua straniera. Scharle e Szabó (2000:17) propongono una serie di questionari utili sia all'insegnante che agli studenti stessi per comprendere meglio i loro atteggiamenti verso l'apprendimento linguistico, le cause cui attribuiscono i loro successi o fallimenti nei risultati, gli stili cognitivi che meglio li rispecchiano, la loro biografia linguistica, i punti di forza e di debolezza che hanno rispetto alla LS. Oltre ai questionari, le due autrici illustrano una serie di attività per raccogliere informazioni sui ragazzi e allo stesso tempo farli riflettere sulle loro preferenze, sui materiali che preferiscono usare, sulle attività che considerano più significative, ecc. Anche Allwright e Lenzuen (1993), Allwright (2005); Chuck (2004) e Po-ying (2007), che per favorire un senso maggiore di responsabilità nello studente attuano procedure basate sulla "pratica esplorativa"²¹⁴, propongono l'uso di domande che servano ad indagare il "perché" di determinati

²¹⁴ La pratica esplorativa (*Explorative Practice*) è un modo per eseguire delle indagini all'interno della classe inserendole in un piano didattico sistematico all'interno del quale definire le aree di insegnamento e apprendimento linguistico che si vogliono esplorare, con l'intento di ridefinire i propri atteggiamenti e convinzioni su di esse, utilizzando delle attività didattiche abituali piuttosto che ricorrendo a tecniche di ricerca più accademiche (Allwright 1997). Nel suo studio in cui utilizza la pratica esplorativa per sviluppare l'autonomia degli studenti, Chuk (2004) dimostra che i soggetti, ciascuno a suo livello, hanno acquisito una consapevolezza metacognitiva rispetto al loro modo di apprendere, alla lingua straniera e all'aspetto sociale su cui si basa la costruzione della conoscenza: questo ha portato ad uno sviluppo di un livello di autonomia maggiore sia da parte degli studenti che degli insegnanti, con conseguente miglioramento della qualità di apprendimento della classe.

atteggiamenti, convinzioni, comportamenti o risultati da parte degli studenti: abituando gli studenti a porsi questo tipo di domande, riflettendo anche, prima da soli e poi insieme alla classe, su quali potrebbero essere le risposte, essi avviano un processo di meditazione e ragionamento su se stessi e sul processo di apprendimento, arrivando a considerare i loro punti di forza e debolezza come qualcosa da cui partire per costruire un sapere sempre più completo, anziché limitarsi a cercare delle soluzioni a problemi linguistici di superficie.

Infine, per accrescere la consapevolezza dello studente sulla lingua straniera, in questa fase iniziale risulta importante richiamare le conoscenze che già possiede, incoraggiando uno scambio di saperi all'interno della classe. Si potrebbe chiedere agli studenti quanti verbi conoscono nella LS oggetto di studio o, meglio ancora in prospettiva dello sviluppo della competenza plurilingue, in qualsiasi lingua straniera, eventualmente focalizzando la richiesta solo su dei verbi, o dei sostantivi, o su altre categorie grammaticali, così da affiancare una riflessione (implicita o esplicita) sulle forme linguistiche (ibid.:25).

7.2.2.2 La fase del coinvolgimento

Una volta acquisito un livello soddisfacente di consapevolezza sul proprio modo di apprendere, sui propri atteggiamenti verso l'apprendimento e la LS e sulla lingua straniera stessa, il passo immediatamente successivo è quello di coinvolgere gli studenti in modo più attivo, facendo compiere loro le prime scelte: pur non essendo ancora pronti ad apportare un contributo decisivo sui contenuti del curriculum, gli studenti vengono comunque chiamati ad operare le prime selezioni, che possono avvenire a partire da una lista di obiettivi linguistici dati o da

una varietà di attività, ecc. In realtà, il sistema scolastico non prevede una grande negoziazione all'interno del curricolo, che deve comunque seguire delle direttive ministeriali piuttosto precise e soprattutto rispettare un percorso che porti poi alla verifica di contenuti prestabiliti. Tuttavia, come scrive anche Dam (2008:28), all'interno delle richieste curriculari "ufficiali" è possibile identificare una serie di possibilità decisionali da offrire agli studenti, come ad esempio scegliere su che cosa focalizzare la loro attenzione, con chi lavorare, quali contenuti affrontare ad un determinato momento dell'anno, ecc. Tra le proposte didattiche di alcuni insegnanti partecipanti alla ricerca, ad esempio, c'è quella di invitare la classe "a stabilire insieme le date per le verifiche scritte" e ad organizzare "verifiche orali 'a richiesta'" (cfr. Allegato 5: D17 in risposta alla DD10).

Un'altra possibilità è che lo studente possa decidere se svolgere il compito A anziché il compito B, dopo averne considerato le richieste e riflettuto sui suoi interessi e le sue abilità nell'affrontare l'attività che egli considera più adatta a sé (Nunan 1997:198). È il caso riportato da uno degli insegnanti della ricerca, che afferma di chiedere, talvolta, ai propri studenti "di scegliere tra *assignments* diversi o di decidere loro" che cosa fare (D17, cfr. Allegato 5 in risposta alla DD10). Tuttavia, perché lo studente possa operare una scelta consapevole, è indispensabile che egli conosca le strategie da applicare per svolgere una o l'altra attività. L'insegnamento esplicito delle strategie, secondo Chamot *et al.* (n.d.), indica una volontà di condividere insieme agli studenti la responsabilità dell'apprendimento, permettendo loro di guadagnare una maggiore indipendenza. Si è potuto constatare in momenti precedenti²¹⁵ che gli insegnanti investigati nella ricerca dichiarano di percepire l'importanza della conoscenza e dell'uso delle strategie sia (meta)cognitive che sociali,

²¹⁵ Cfr. paragrafo 7.1.2.4 e, per i dettagli, paragrafo 5.2.

citandole come uno dei maggior obiettivi del loro insegnamento (cfr. Allegato 5: D4, D13, D22, D23, D30, D38, D43 in risposta alla DD10). Paris e Winograd (2003:3), distinguendo i tre aspetti metacognitivi importanti legati alle strategie e riguardanti la conoscenza dichiarativa (che cos'è una particolare strategia), procedurale (come funziona) e condizionale (quando e perché applicarla), sostengono che, una volta raggiunta la consapevolezza di tutti e tre questi aspetti, gli studenti possono definirsi “strategici” e selezionare con cognizione di causa la mossa più appropriata per risolvere il problema proposto e raggiungere risultati positivi.

In questa fase di sviluppo dell'autonomia, non è tanto importante il tipo di compito che viene proposto, quanto piuttosto il fatto che viene data al discente l'opportunità di scegliere e di farlo consapevolmente. In Deci *et al.* (1991:335) sono riportati una serie di studi che confermano quanto il principio della scelta sia una causa fondamentale per l'accrescimento del senso di autodeterminazione e quindi della motivazione che porta ad un'interiorizzazione del controllo²¹⁶: è vero che la motivazione intrinseca favorisce l'acquisizione e l'adattamento, ma il tutto si limita alle attività che gli studenti considerano interessanti. Per tutto il resto è necessario modellare gli input con cui vengono loro proposti i contenuti cercando di trasformare una motivazione che inizialmente sarà di tipo estrinseco e strumentale in una motivazione integrativa e interiorizzata (Zuckerman *et al.* 1978, Swann, Pittman 1977 citati in Deci *et al.*: *ibid.*). Dai dati raccolti durante la ricerca è risultato che gli studenti non sono soliti operare questo tipo di scelte su materiali, obiettivi o contenuti: solo il 9% degli intervistati sostiene infatti di poter decidere spesso che cosa fare in classe, il 55% afferma di poterlo fare qualche volta, il 4% raramente e ben il 30% dice di non avere mai l'opportunità di scegliere che argomenti

²¹⁶ Per un approfondimento sulle teorie della motivazione cfr. paragrafo 1.2.2 e. nota 59.

trattare o che attività svolgere²¹⁷. Gli insegnanti, dall'altro lato, con una netta prevalenza di quelli di scuola secondaria di II grado, sostengono di creare frequentemente le condizioni affinché gli studenti possano operare delle scelte sul programma e su come procedere, favorendo una gestione più responsabile dell'apprendimento. Come constatato anche nel paragrafo 7.1.2.5, il disaccordo tra le due parti è indice del fatto che, con grande probabilità, quelli proposti generalmente in classe sono tentativi didattici non inclusi in un progetto profondamente strutturato di sviluppo di autonomia, e, in ogni caso, non sono esplicitamente condivisi con i ragazzi, i quali, non percependo di poter scegliere, non sono nemmeno in grado di sviluppare la loro consapevolezza metacognitiva, che si è visto essere alla base del principio di autonomia. Riprendendo Van Lier (1996:11), per imparare qualcosa di nuovo bisogna notarlo, ossia prendere coscienza della sua esistenza che accresce nel momento stesso in cui gli si presta attenzione; prestare attenzione significa focalizzare la propria consapevolezza o puntare la propria percezione nella giusta direzione, “mettendo l'energia mentale a disposizione del processo”.

Un modo per aumentare la capacità riflessiva del discente è sicuramente quello di introdurre strumenti di autovalutazione quali il diario e il portfolio. Il *diario* può essere inteso come una rivisitazione del quaderno dello studente, ossia di un blocco di appunti in cui egli tiene traccia delle attività fatte in classe, dei nuovi vocaboli, dei compiti da fare per casa, degli obiettivi da raggiungere; il quaderno “tradizionale” diventa vero strumento di registrazione di un percorso cognitivo nel momento in cui in esso sono raccolti commenti e riflessioni esplicite sul proprio apprendimento (ad esempio, annotando le ragioni delle scelte che si operano man mano che l'insegnante concede sempre più responsabilità

²¹⁷ Cfr. Tabella 5.9.

nel gestire materiali, attività, obiettivi, ecc.). Per motivare gli studenti all'utilizzo di un diario, è importante dividerne i principi su cui basarne i contenuti, decidendo insieme, all'inizio dell'anno scolastico, come strutturarli e che cosa inserirvi. Se il diario è una testimonianza del processo di apprendimento dello studente, il *portfolio* lo è dei risultati ottenuti. Il valore educativo e didattico del portfolio è indiscutibile specie se accostato al concetto di autonomia di apprendimento (Schärer 2000; Little 2003; O'Leary 2007; Gonzáles 2009): permette allo studente di monitorare i suoi progressi e capire a che punto è del suo apprendimento, favorendo l'autovalutazione e quindi il coinvolgimento nel processo cognitivo. Il portfolio, al di là dei numerosi modelli di implementazione che ne esistono²¹⁸, è da intendersi come una collezione dei lavori dello studente (che siano solo i migliori o che comprendano anche altre bozze), una raccolta sistematica e organizzata di prodotti e di prestazioni (Mariani *et al.* 2004:32) gestita e valutata dallo studente stesso. L'utilizzo del portfolio, dunque, assolve a quell'esigenza che si è vista esser molto forte dai risultati dei questionari analizzati, ossia rendere più "visibile" ciò che viene appreso e come viene appreso, permettendo di conseguenza una riflessione più consapevole su obiettivi e risultati (Kohonen 2001:12). Esistono tuttavia delle resistenze da parte di alcuni docenti

²¹⁸ Il portfolio ufficialmente riconosciuto a livello scolastico è il PEL (portfolio europeo delle lingue), diffuso in Italia a partire dal 2002 in tutti gli ordini di scuola con almeno nove modelli approvati dal Consiglio d'Europa (in base ai principi del Quadro comune di riferimento europeo). Il PEL, strumento metacognitivo di pianificazione, monitoraggio e autovalutazione, si compone di tre parti distinte:

- il Passaporto delle lingue, in cui lo studente costruisce non solo un curriculum di competenze ma anche un identikit come persona che entra in contatto con più lingue e più culture;
- la Biografia linguistica, dove lo studente riflette sulle esperienze scolastiche ed extrascolastiche, attribuendo un valore in termini anche di competenze, raggiunte o da raggiungere, identificate in modo più oggettivo;
- il Dossier, in cui lo studente formula giudizi, non solo sui materiali che vuole includere, ma anche riguardo alle motivazioni che hanno portato alla selezione o meno dei materiali stessi.

Oltre al PEL esiste una serie di altre proposte che si rifanno ai modelli di portfolio validati dal Consiglio d'Europa, ma generalmente più ridotte e inserite già all'interno dei testi scolastici. Inoltre, ogni sistema scolastico ha la sua interpretazione del portfolio: ad esempio, in ambito nordamericano, il portfolio è usato da almeno un paio di decenni come strumento di valutazione alternativa e autentica, ad integrazione della valutazione tradizionale.

all'utilizzo del portfolio, dettate principalmente dalla difficoltà di trovare il modo per introdurlo adeguatamente nel percorso scolastico, specie per via dei tempi ristretti. Sicuramente è uno strumento che richiede un periodo iniziale di condivisione, come si è visto essere necessario per ogni cosa che si vuole proporre agli studenti in un'ottica di autonomia, dal libro di testo agli obiettivi curricolari, e quindi anche a strumenti di riflessione come il diario e lo stesso portfolio. Solo due degli insegnanti investigati nella ricerca fanno riferimento all'uso di strumenti come il portfolio o il diario per promuovere l'autonomia in classe (cfr. Allegato 5, risposte alla DD10); uno di questi scrive: "Non faccio raccogliere un vero e proprio portfolio, però richiedo che abbiano un quaderno ad anelli in cui conservare i propri lavori, compresi quelli corretti e valutati" (D17). L'affermazione di questo insegnante solleva delle questioni importanti. La prima riguarda la flessibilità degli strumenti di riflessione che possono essere costruiti e presentati in modi diversi purché assolvano all'obiettivo di aiutare gli studenti a riflettere sul loro processo di apprendimento in modo sistematico e metodico. Se è vero che quasi tutti i docenti partecipanti sostengono di creare momenti di riflessione o discussione su alcuni aspetti metacognitivi, di promuovere il pensiero critico per una maggior consapevolezza di sé, della lingua e del proprio stile di apprendimento con quesiti che possono sorgere spontaneamente in alcune fasi della lezione (D10, D24, D38) oppure utilizzando delle "attività di certi libri di testo" (D7) o "questionari alla fine del percorso" (D9), è altrettanto vero che se tali momenti non vengono vissuti in modo lineare e organizzato dagli studenti, potrebbero non essere percepiti nel modo corretto e, quindi, non avere gli esiti auspicati. Per questo la realizzazione di uno strumento da adottare in classe, possibilmente se concordato nei suoi principi e contenuti da comprendere con gli studenti, è il modo migliore per permettere sia ai docenti che ai discenti di monitorare seriamente il processo di apprendimento. Si ricordi inoltre

che tali strumenti dovrebbero raccogliere le diverse tipologie di progressi svolti dai ragazzi, non solo dunque prove scritte ma anche orali. A questo intento corrisponde la proposta di uno degli insegnanti partecipanti alla ricerca, che chiede agli studenti “di registrare le proprie prestazioni orali per poi ascoltarsi e ricercare nelle proprie prestazioni i punti di forza e di debolezza” (D4). Poiché è più facile e “naturale” insegnare gli studenti a riflettere se si fa riferimento a compiti di apprendimento concreti (Kohonen 2003:12), è consigliabile che gli strumenti metacognitivi raccolgano qualsiasi cosa ritenuta importante al fine dell’apprendimento. Si può anche prevedere un momento conclusivo (magari alla fine dell’anno scolastico) in cui gli studenti valutano ciascuno il portfolio di un paio di compagni (Miliander 2008:27): questo tipo di attività è importante per diversi motivi, sia perché permettere di far conoscere nuove strategie, di osservare esperienze di apprendimento diverse dalla propria, di assistere a modalità di organizzazione del lavoro differenti, sia perché fornisce l’occasione per rivedere da altre prospettive il lavoro svolto durante l’anno e quindi di fare un ripasso anche sui contenuti imparati, eventualmente ampliando la propria consapevolezza in un procedimento che potrebbe essere paragonato a quello dell’uso di mappe concettuali. Un’ultima osservazione riguardo al portfolio viene sollevata dall’affermazione di uno dei docenti partecipanti: “presto però passerò a una forma elettronica di portfolio” (D17). L’*e-portfolio* o portfolio digitale non solo diventa un modo per motivare maggiormente gli studenti prevedendo l’uso attivo delle tecnologie, ma sembra essere uno strumento di grande valore per il monitoraggio di abilità specifiche e di competenze trasversali (Carneiro *et al.* 2007:4).

7.2.2.3 La fase dell'intervento

Il terzo passaggio della promozione dell'autonomia in classe del modello di Nunan implica un coinvolgimento ancora maggiore dello studente, chiamato ora a modificare ed adattare obiettivi, contenuti e attività. Ad esempio, alla fine di un'attività si potrebbe chiedere agli studenti di riflettere su quali fossero secondo loro gli obiettivi del compito e quali aspetti linguistici fossero necessari per completarlo (Nunan 1997:199). Un esercizio di questo tipo, essendo retrospettivo poiché chiede allo studente di abbinare una intenzione didattica ad attività già svolte in classe e quindi concluse, è oltremodo prezioso perché, specie se proposto durante la lezione successiva, aiuta il discente a ripassare ciò che ha fatto in precedenza, a farsi un'idea più precisa del lavoro eseguito e a rendersi conto dello scopo per cui è stata fatta (Willing 1989 citato in Sturtridge 1994:83). Tra gli insegnanti intervistati c'è chi sostiene di adottare questo procedimento in classe (cfr. Allegato 5, risposte alla DD10 di D35, D36), e chi sollecita i propri studenti “dato un bisogno o un problema linguistico da risolvere, [...] ad individuare gli elementi funzionali ed il lessico di cui avranno bisogno; [sostenendoli] nella ricerca, decidendo con loro dove è meglio ricercare ciò di cui necessitano e poi le 'scoperte' vengono confrontate e discusse. Vengono, inoltre, commentate le difficoltà incontrate e il percorso seguito per prendere la decisione finale” (D26). Per completare il percorso, si potrebbe successivamente chiamarli a valutare quanto fosse rilevante quel particolare compito rispetto ai loro bisogni linguistici e comunicativi e, infine, proporre loro di apportare eventuali modifiche al compito al fine di renderlo più significativo per il loro apprendimento (Nunan:ibid). Deci *et al.* (1991:338) sottolineano l'importanza di tale valutazione, anche rispetto a contenuti per cui non provano interesse: quando il valore di un'attività o di un obiettivo è interiorizzato, non è che lo studente diventi automaticamente più

interessato a quell'attività o che sia più internamente motivato a svolgerla, ma accresce la sua volontà di farlo per il valore personale di cui l'ha dotata. Per far sì che gli obiettivi siano più chiari possibile, può essere utile enfatizzare degli aspetti su cui gli studenti dovrebbero concentrarsi prima, durante e alla fine dell'attività, magari creando delle *routines* che li spingano a fissare dei piani di raggiungimento di tali obiettivi (Burton, Naylor, Holliday 2001 citati in Murdock 2009:32).

L'intervento degli studenti nel processo di apprendimento può dunque riguardare aspetti più semplici (un docente riporta sul questionario che a volte lascia ai suoi studenti "carta bianca su come impostare un tema scritto, se ricopiare o meno le regole dal testo sul quaderno, dunque senza mettere troppi paletti nella consegna dei compiti", D39) o aspetti più complessi (un altro insegnante afferma di essere solito chiedere "di autovalutarsi sulla base di griglie predefinite e concordate in plenum", D4). L'autovalutazione è continuamente oggetto di studio e considerazione da parte di ricercatore e insegnanti. Il problema nasce, da un lato, dalla necessità di rendere il processo valutativo più autentico e quindi di non affidarlo solo a tecniche tradizionali (test e valutazioni da parte dell'insegnante) e, dall'altro, da quella di riconoscere il lavoro svolto dallo studente nell'impegnarsi a procedere nel suo percorso metacognitivo e di sviluppo dell'autonomia. In diversi contesti, europei e non, esiste un approccio alla valutazione che comprende diverse forme di verifica tese a cogliere il livello di apprendimento, di successo, la motivazione e l'atteggiamento del discente rispetto ad attività comunicative di classe (O'Malley, Valdez Pierce 1996:4): la valutazione autentica include quindi sia la valutazione della *performance*, sia del portfolio, sia l'autovalutazione che fa lo studente (Kohonen 2003:3). In Italia l'autovalutazione non è ancora riconosciuta ufficialmente, ma esiste tuttavia la possibilità di considerarla nella valutazione formativa, come

un'attenzione al "processo" anziché al "prodotto" dell'apprendimento, alla capacità di sfruttare la valenza del *feedback* ottenuto grazie all'autovalutazione per poter orientare il successivo apprendimento (Mariani *et al.* 2004:33). Benché ci sia chi non la considera qualcosa di affidabile considerando l'inesperienza degli studenti a questo tipo di pratica e la loro incompetenza nel comprendere a pieno i criteri su cui basarsi (Dickinson 1987:136) e chi invece ne garantisce l'attendibilità (Bachman, Palmer 1989, Blanche 1990 citati in Gardner 2000:53), tutti concordano sul fatto che sia estremamente utile ai fini di un apprendimento più efficace e consapevole. Sono però da prestare le dovute attenzioni affinché gli studenti vengano messi in condizione di poter effettivamente valutare ciò che viene loro chiesto: Kohonen (2004 citato in Gonzales 2009:379) riporta la natura paradossale di certe richieste fatte agli studenti, come quando li si invita a valutare l'accuratezza linguistica delle loro produzioni senza tener presente che, per poter assolvere correttamente a tale richiesta, gli studenti dovrebbero possedere lo stesso grado di conoscenza linguistica che gli si sta chiedendo di certificare. Un modo per evitare questo paradosso ma nello stesso tempo permettere comunque agli studenti di riflettere e valutare le loro competenze, soprattutto quando ancora la conoscenza linguistica e metalinguistica non è ancora sviluppata ad alti livelli, è far leva sull'uso del portfolio e di checklist di autovalutazione basate su descrittori di competenze comunicative facilmente comprensibili per i ragazzi.

A determinare l'affidabilità dell'autovalutazione sono quindi le variabili ad essa collegate: l'età degli studenti, ciò che viene testato, la preparazione che ricevono, il livello di condivisione dei criteri valutativi, ecc. (Gardner: *ibid.*). Conoscere i criteri di valutazione prima di affrontare un compito aiuta gli studenti a focalizzarsi meglio sugli obiettivi e a monitorare il loro lavoro in itinere. Inoltre, un passo successivo potrebbe essere l'utilizzo di scale di autovalutazione che loro

stessi creano e propongono all'insegnante. A questo punto, si passerà alla prossima fase del percorso verso l'autonomia.

7.2.2.4 La fase della creazione

Il quarto passo è quello della creazione di nuovi compiti personalizzati che i discenti realizzano sulla base degli obiettivi e dei contenuti che ritengono importanti per il loro apprendimento. Ad esempio, gli studenti potrebbero ricevere dei testi scritti o orali sui quali, preferibilmente in gruppo, comporre delle domande di comprensione. A tal fine, i ragazzi dovranno prima impegnarsi in una lettura intensiva del testo. Successivamente, si potrebbe prevedere uno scambio di domande tra i gruppi, preferibilmente con ogni gruppo focalizzato su un testo differente (Nunan 1997:199). Ad un livello di autonomia più alto, è possibile chiedere agli studenti di compiere attività più complesse e in cui la libertà di gestione di tempi, materiali e procedura è più marcata, ovviamente a partire da una traccia di lavoro condivisa.

Oltre che un percorso verso l'autonomia, questo è anche un processo di acquisizione e quindi la "creazione" passa attraverso un utilizzo costruttivo, reale e proficuo della lingua straniera. Perché gli studenti avanzino nel loro percorso di autonomia così come nell'apprendimento della lingua straniera, è quindi indispensabile forzare la produzione linguistica per "costringerli" a focalizzarsi sulla struttura sintattica della frase da produrre e, di conseguenza, a generare ipotesi su come la lingua va organizzata (Swain 1985). Come ricorda Little (2007:21), poiché si sa che la lingua straniera, al pari della lingua materna, viene acquisita per gradi e in conseguenza a continui tentativi di comunicazione con altre persone, sarebbe logico pensare ad un insegnamento che rispetti queste prerogative: non basta usare la lingua in classe per costruire dialoghi o

roleplay, ma è necessario creare situazioni comunicative di scambio autentico tra insegnante (esperto nella lingua straniera, chiamato a supportare lo studente nella costruzione della sua competenza tramite un continuo *scaffolding*) e studente così come tra studente e studente²¹⁹. Stimolare una maggior produzione linguistica da parte degli studenti significa anche richiedere l'uso di processi cognitivi di livello più alto (Bloom 1956; Wilen 1991; Swain 2000 citato in Little 2007:22). A questo proposito, il compito²²⁰ sembra essere lo strumento didattico più efficace perché implica un processo evolutivo in cui gli studenti devono richiamare tutte le loro conoscenze (sia dichiarative che procedurali) per raggiungere un obiettivo che solitamente non è linguistico: in pratica, sono “forzati” ad utilizzare la lingua straniera per lavorare attivamente su dei contenuti. Così, focalizzandosi sull'apprendimento e non sulla lingua straniera usata, gli studenti ritrovano situazioni di comunicazione reale, come quelle che vivono fuori dalla classe, quando spontaneamente mettono in atto delle strategie e usano tutte le risorse linguistiche a loro disposizione per interagire con gli altri. Il compito dunque favorisce tanto lo sviluppo dell'autonomia quanto la crescita linguistica: la prima viene promossa tramite l'implicazione di competenze sociali (il lavoro di gruppo, lo scambio di conoscenze, l'insegnamento tra pari), competenze cognitive (individuare e scegliere risorse, creare collegamenti tra le

²¹⁹ Ciò che accade generalmente durante le lezioni è che gli unici momenti di interazione reale in LS avvengono unidirezionalmente, ossia partono dall'insegnante verso la classe. Molti sono gli studi che provano che il problema risiede nel tipo di input proposto abitualmente agli studenti, che non promuove una produzione linguistica autentica poiché si tratta per lo più di domande che testano la comprensione o la memorizzazione di contenuti invece che richiamare nuove informazioni, opinioni, ragionamenti (Long, Sato 1983, Brock 1986 citati in Nunan 1989; Wilen 1991; Ellis 1992; Wei 2005): ne deriva una scarsa motivazione degli studenti, che non si sentono realmente coinvolti nell'interazione (Benjamin, Bloom 1956 citati in Menegale 2008b:121), una minor produzione in termini di quantità di LS (Long, Crookes 1987 citati in Coonan 2002:164) e quindi una minor acquisizione linguistica (Lynch 1991).

²²⁰ Il ‘compito’, o “*task*”, si differenzia dall’‘esercizio’ per la sua attenzione sul significato anziché sulla lingua, per il fatto che richiede l'uso di una comunicazione autentica anziché di una interazione basata su scopi prettamente linguistici, che propone un processo di apprendimento reale anziché un contesto artificiale, che prevede una dimensione cognitiva oltre che linguistica (Willis 1996; Ellis 2003; Oxford 2006).

conoscenze relative a diversi ambiti disciplinari, ecc.) e competenze metacognitive (pianificare il processo e monitorarlo per garantirne un esito positivo); la seconda grazie ad una maggiore produzione di lingua straniera (in termini di quantità, per i motivi sopra accennati) e ad un accrescimento della consapevolezza linguistica, derivato dal fatto che lo studente è portato a considerare la lingua da un'altra prospettiva. Si potrebbe riprendere a questo punto il discorso sul CLIL introdotto nel paragrafo 7.2.1.2, proprio perché l'apprendimento veicolare costituisce uno dei contesti cognitivi che meglio aderisce ai principi del compito (Coonan 2006c; Menegale 2010). Non a caso, tra i docenti che hanno preso parte alla ricerca qui esposta, uno di loro indica il CLIL come metodologia per favorire lo sviluppo dell'autonomia, associandovi un lavoro collaborativo tra gli studenti e di condivisione del prodotto finale, basato su nuovo contenuto (cfr. Allegato 5: D1 in risposta alla DD10). La chiave di un uso efficace della lingua straniera in classe, secondo Little (2007:25), è da ricercarsi nel lavoro di gruppo e nell'uso della scrittura: richiamando i principi vygotkiani sull'uso interattivo della lingua da parte del discente per favorire la costruzione del suo sapere, lo studioso sostiene che è principalmente in gruppo che gli studenti fanno un uso "intensivo" della lingua per interagire e che il fatto di dover produrre un risultato a dimostrazione del lavoro svolto li porta a produrre testi scritti (un riassunto, una storia, o anche solo appunti su cui poggiare una presentazione orale). Secondo Little (ibid.) scrivere aiuta lo studente nello sviluppo della sua competenza linguistica perché, al contrario di quanto tradizionalmente sostenuto da metodi audio-oral o audio-visivi che insistono sull'importanza di sviluppare prima l'ascolto e il parlato rispetto alla lettura e scrittura, è proprio annotando delle informazioni che riescono poi a ricordarle; inoltre, la produzione scritta permette un'accuratezza e una complessità linguistica che quella orale non concede. Parlando prima dell'importanza dell'interazione orale nel

gruppo e successivamente di quella della scrittura, si intenderà il discorso proposto da Little come un'esortazione a cercare di sviluppare una competenza linguistica che, invece di seguire delle regole prestabilite o delle convinzioni pedagogiche troppo rigide, miri alle necessità linguistiche dei discenti alla naturalezza e spontaneità del loro processo di apprendimento. Del resto, come evidenzia anche Dam (2008:22) una classe autonoma si distingue da (1) un'organizzazione non tradizionale della classe, sia rispetto agli spazi "fisici" dell'aula (banchi disposti in modo da favorire lo scambio comunicativo tra gli studenti piuttosto che rivolti verso la cattedra) sia rispetto al tipo di procedura metodologica realizzata (apprendimento collaborativo anziché lezione frontale), (2) da un ruolo di maggior responsabilità e azione da parte degli studenti rispetto alle varie fasi del processo cognitivo, nonché di maggior cooperazione nella co-costruzione del sapere, e (3) dall'uso di strumenti che documentino lo sviluppo del percorso di consapevolezza degli studenti (il diario per registrare il processo di apprendimento linguistico, il portfolio per selezionare e raccogliere prodotti che dimostrino la crescita cognitiva, i poster che riassumono risultati di attività, parole da ricordare, elementi chiave rilevanti, linguistici e non.

Come ogni aspetto che ha origine dall'iniziativa interessata dello studente, anche la focalizzazione su alcuni elementi linguistici si può trasformare in apprendimento significativo per il discente se è egli stesso a proporla. In Loewen (2004) vengono citati alcuni studi che dimostrano che quando la lingua straniera viene utilizzata in situazioni di comunicazione autentica, di negoziazione di significati anziché di insegnamento esplicito delle strutture linguistiche, gli studenti prestano maggiore attenzione alla lingua stessa e sono loro a chiedere all'insegnante chiarimenti su determinate forme linguistiche che considerano importanti o problematiche al fine dello scambio comunicativo, dando inizio ad una riflessione linguistica esplicita (*focus*

on form”) che da una parte facilita l’acquisizione della lingua e dall’altra li rende più responsabili del loro apprendimento, aiutandoli conseguentemente a costruire attivamente il loro sapere. Anche Williams (1999) propone diversi studi che dimostrano che quando la riflessione sulla forma linguistica prende avvio dal discente, anziché essere stimolata dall’insegnante, l’apprendimento linguistico e l’accuratezza formale ne beneficia massimamente²²¹. Vero è anche, però, che non tutti gli studenti hanno la stessa tendenza a notare gli aspetti formali della lingua, e questo dipende dalle differenze individuali rispetto l’apprendimento: se per il discente analitico non sarà un problema concentrarsi sulla forma, il discente orientato sulla memoria, che tendenzialmente mette in primo piano il successo comunicativo, necessiterà invece di compiti che facciano risaltare aspetti prettamente formali così da permettergli di progredire nella costruzione del sapere linguistico, equilibrando le sue competenze (Skehan 1994)²²².

Rientra in questa fase di “creazione” trattata nel presente paragrafo anche la possibilità di intervenire sulle modalità o sugli strumenti di autovalutazione: una volta che lo studente abbia raggiunto un livello di

²²¹ Dallo studio di Williams (1999:612-613) risulta che gli studenti con bassi livelli di competenza linguistica hanno difficoltà a focalizzarsi sulle forme linguistiche, specie in modo spontaneo, per il fatto che probabilmente la loro attenzione è tutta rivolta a mantenere viva la comunicazione, farsi comprendere, negoziare significati. Man mano che procedono nello studio della lingua e che il vuoto tra ciò che “vogliono” dire e ciò che “sanno” dire diminuisce, allora diventano sempre più in grado di notare degli aspetti linguistici o capire ciò di cui hanno bisogno per “riempire quel vuoto” di informazioni.

²²² Skehan (1994:26) parlando dell’attitudine dello studente allo studio della lingua straniera fa una distinzione tra studenti con un orientamento più analitico ed altri con orientamento più lessicale, quindi alla memoria, spiegando che mentre “l’abilità di analisi linguistica comprende le abilità di fare delle generalizzazioni riguardo ai materiali linguistici, di estrapolare da un dato corpus di materiali per vedere come si potrebbero esprimere altri significati, di analizzare entro certi limiti la lingua, e di vedere che funzione hanno le parole nella frase”, la memoria “riguarda l’abilità del discente di assimilare il notevole carico lessicale che imparare una lingua comporta, nonché l’abilità di rintracciare e utilizzare le parole, in fase di produzione libera, in modo affidabile e veloce”. Da questo deriva che il primo gruppo di studenti risulta più propenso a prestare attenzione all’accuratezza durante la *performance* e più pronto a ristrutturare un sistema linguistico in evoluzione, mentre il secondo gruppo attribuisce un valore più alto alla *fluency*, con il rischio di fossilizzarsi dando troppa importanza agli obiettivi comunicativi (ibid.).

consapevolezza linguistica e metacognitiva tale da permettergli di fornire un apporto attivo sulla costruzione di criteri valutativi, si potrà pensare ad un confronto tra l'insegnante e la classe a partire possibilmente da esempi concreti di test sostenuti dai ragazzi (per evitare tensioni, è possibile anche portare test di studenti esterni alla classe) per capire che cosa e come è necessario valutare in uno è nell'altro test. Questo aumenterà il coinvolgimento degli studenti, che inizieranno a considerare la valutazione come un'attività collaborativa, eliminando parte del suo potere ansiogeno, come provano diversi studi (Orsmond *et al.* 2000; AlFallay 2004; Chen 2006 citato in Chen 2008:239). Una proposta di negoziazione potrebbe essere quella riportata in Camoglio (2002) per cui, rispetto a qualche prodotto, insegnante e studenti potrebbero ciascuno stabilire due criteri: in tal modo, i discenti sono portati a considerare il processo di valutazione come onesto e significativo perché comprendono che cosa ci si aspetta da loro e possono mirare a ciò che sarà valutato.

La disposizione dell'insegnante a condividere informazioni e competenze su tutte le fasi dell'apprendimento, dalla pianificazione alla scelta dei materiali, dalla gestione dei tempi alla formulazione dei criteri valutativi, fa recepire agli studenti un forte senso di rispetto, per il fatto che capiscono che le loro motivazioni e aspettative vengono davvero considerate; inoltre, la percezione della fiducia che l'insegnante ripone nelle loro potenzialità accresce la loro autostima e il senso di autoefficacia (Scharle, Szabó 2000:7). Uno dei modi per favorire il trasferimento di responsabilità dall'insegnante allo studente riguarda anche la negoziazione delle regole disciplinari (Voller 1997:168). Raggiunto questo livello di consapevolezza di sé e del processo di apprendimento e di capacità di gestirlo in molte delle sue fasi, gli studenti possono essere chiamati a costruire insieme all'insegnante un "contratto di classe" in cui delineare le regole di comportamento da rispettare: in

Scharle, Szabó (2000:99) viene proposto un modello di “contratto di classe” che include le voci relative ai compiti per casa, le assenze, la puntualità, il rispetto dei turni di parola, l’uso dell’umorismo, il lavoro collaborativo, l’uso della lingua straniera, la sistemazione dei banchi, la valutazione di compiti in classe. È evidente comprendere quanto un’attività di questo tipo sia significativa dal punto di vista simbolico, in quanto strumento educativo che permette una discussione dell’intera classe su valori condivisi e sul rispetto reciproco, e, almeno per gli studenti non principianti, anche dal punto di vista linguistico perché diventa un’occasione di scambio comunicativo autentico in lingua straniera, dove l’attenzione è sul significato di ciò che viene veicolato attraverso l’uso della lingua e non sulla lingua stessa.

7.2.2.5 La fase del trasferimento

L’ultimo passo verso l’autonomia richiede allo studente di fare collegamenti tra quanto impara in classe e il mondo esterno. Questo significa non solo portare nella comunicazione che avviene *fuori* dalla classe le conoscenze linguistiche acquisite *in* classe e viceversa, ma anche riflettere sulle opportunità d’uso delle lingue straniere che l’ambiente offre e sfruttare tale ricchezza per migliorare le proprie abilità. Questo è uno degli obiettivi più difficili da raggiungere, come l’analisi dei dati del capitolo 4 ha chiaramente rilevato. Sono principalmente due le ragioni che possono chiarire la difficoltà del discente ad operare tali trasferimenti: la prima riguarda l’incapacità di riconoscere l’uso che effettivamente viene fatto della LS al di fuori dell’aula, poiché spesso svolto in modo spontaneo e dunque implicito; la seconda riguarda invece l’inconsuetudine a trasferire le strategie di apprendimento da un ambito ad un altro.

Riguardo alla prima causa, si è visto come gli studenti investigati nella presente ricerca non abbiano un'idea precisa del potenziale linguistico offerto dalle risorse che quotidianamente utilizzano nella loro vita privata. Il paradosso più evidente è dimostrato dal fatto che, pur non considerando le canzoni o il web delle occasioni di uso delle LS, sebbene siano input linguistici che pervadono la loro quotidianità, come loro stessi affermano²²³, è proprio da lì che nasce quell'interesse spontaneo che li spinge ad interrogare i loro insegnanti per conoscere la traduzione di una espressione o la spiegazione di una abbreviazione grafica. In linea di massima, la maggioranza di loro considera la lingua imparata a scuola molto distante da quella che viene utilizzata nella vita reale, facendo trasparire una forte mancanza di collegamenti tra conoscenza scolastica ed esperienziale. Anche qui è evidente il disaccordo con le affermazioni degli insegnanti discusse precedentemente in questo capitolo²²⁴, dal momento che il 53% del campione docenti afferma di tentare spesso di creare questo tipo di collegamenti per far sì che i ragazzi possano aumentare la loro consapevolezza rispetto agli stimoli linguistici che li circondano, chi riprendendo testi di canzoni o elicitando racconti di vacanze all'estero, chi richiamando il confronto con altre lingue e culture, chi proponendo attività in cui i discenti possano esprimere competenze linguistiche maturate dalle loro esperienze individuali fuori dalla classe, chi ricorrendo all'uso delle tecnologie²²⁵.

Questa scarsa consapevolezza che gli studenti hanno delle occasioni di pratica delle lingue straniere fuori dalla classe unita ad una percezione diffusa che la lingua usata in classe e quella usata fuori abbiano caratteristiche molto diverse²²⁶ crea degli atteggiamenti spesso sbagliati verso l'apprendimento linguistico: alcuni studi dimostrano che molto

²²³ Cfr. Tabella 4.5.

²²⁴ Cfr. paragrafo 7.1.2.5.

²²⁵ Cfr. paragrafo 5.2.

²²⁶ Cfr. paragrafo 7.1.2.5.

spesso i discenti che raggiungono alti livelli di competenza linguistica attribuiscono il proprio successo al loro impegno nello studio della LS in contesti extrascolastici (Nunan 1991; Pickard 1995) mentre chi invece non ottiene un successo soddisfacente associa il fallimento all'esperienza di apprendimento formale (Lamb M. 2002 citato in Lamb 2004:231). In ogni caso, al di là della bassa percezione che possono averne gli studenti, gli studi sul campo provano che l'acquisizione linguistica che avviene fuori dalla classe è molto più frequente di quanto si pensi e che gli studenti rivelano più iniziativa a crearsi opportunità d'uso delle LS rispetto a quanto sia gli studenti stessi, che gli insegnanti, che i ricercatori generalmente suppongono (Lam 2000; Lamb 2004; Hyland 2004 citato in Benson 2008:8). Al fine di promuovere il trasferimento tra le conoscenze linguistiche scolastiche e quelle extrascolastiche degli studenti sono stati eseguiti diversi progetti che prendono in considerazione quelli che, fuori dalla scuola, vengono ritenuti i due ambienti di apprendimento per eccellenza: l'ambiente linguistico (cfr. paragrafo 1.4.3) e l'ambiente tecnologico (cfr. paragrafo 1.4.2).

Relativamente all'ambiente linguistico, rappresentato dal contesto territoriale in cui vivono i discenti, i progetti mirati a sviluppare l'autonomia dello studente tramite l'aumento della sua consapevolezza dell'uso delle LS fuori dalla classe, dell'accrescimento motivazionale all'utilizzo del potenziale linguistico naturalmente presente nel paesaggio urbano ("la città è un testo" secondo Dagenais *et al.* 2009:255) e quindi ad una gestione più responsabile per potenziare la propria competenza linguistica, si sono rilevati efficaci perché basati su un approccio all'apprendimento di tipo costruttivista²²⁷. Ad esempio, Sayer (2009) descrive un'esperienza didattica in cui gli studenti sono stati chiamati ad

²²⁷ Tra i vari progetti che hanno cercato di sfruttare l'ambiente linguistico come risorsa di apprendimento e di sviluppo dell'autonomia si citano quelli descritti in Ryan (1997), Yap (1998 citato in Benson 2001:199), Sabatier (2009), Dagenais *et al.* (2009), Shohamy, Gorter (2009) e Tatzl (2010).

“investigare” il territorio, andando alla ricerca di tutti i testi in lingua straniera presenti (immagini pubblicitarie, indicazioni stradali, graffiti, nomi di negozi o insegne varie, ecc.) con il compito di fotografarli per poi portarli in classe e condividerli con i compagni durante il lavoro di analisi. Sayer sottolinea la validità del progetto, evidenziando come attività simili si possano adattare a scopi diversi, favorendo, ad esempio, una riflessione sulla funzione sociale delle lingue presenti sul territorio, oppure una riflessione prettamente formale a partire da una focalizzazione sui vocaboli, o sulle espressioni idiomatiche o, ancora, sulle strutture grammaticali, a seguito di una categorizzazione di tutto il materiale reperito e stabilita dagli studenti stessi in sede di analisi. Inoltre, i testi che fornisce l’ambiente linguistico esterno alla classe non sono solo scritti, ma anche orali. A questo proposito, si citeranno gli insegnanti investigati nella nostra ricerca che hanno affermato di promuovere l’interazione con persone madrelingua al di fuori del contesto scolastico, tramite progetti europei, attività di e-tandem o approfittando della presenza di persone straniere sul proprio territorio, come ad esempio i militari della caserma americana (cfr. Allegato 5: D1 e D3 in risposta alla DD26). Vi sono studi (Springer, Collins 2011) che dimostrano come uno dei modi per promuovere un uso reale della lingua straniera sia proprio quello di farne un impiego pratico e autentico, sfruttando situazioni in cui la lingua è strumento per veicolare significati, scambiarsi informazioni personali, risolvere problemi, negoziare decisioni. L’interazione in lingua straniera con persone che sono esterne alla classe, siano parlanti nativi di quella lingua oppure la utilizzino come lingua franca, è molto diversa da quella che avviene in classe, con i compagni, con l’insegnante, e persino con il lettore madrelingua che spesso è presente nell’orario curricolare. Per quanto gli studenti possano essere chiamati ad affrontare in classe dei compiti dove l’uso della lingua è significativo, il fatto di rimanere all’interno di un contesto di

“simulazione” dell’uso autentico della lingua (intendendo qui per ‘autentico’ l’utilizzo che della lingua viene fatto nella vita reale) limita la loro percezione su quali potrebbero essere i problemi di comunicazione con interlocutori “reali” al di fuori del contesto scolastico (Lynch 1997), sulle necessità di natura pragmatica (Swain 1988; Bardovi-Harlig, Dörnyei 1998), formulaica (Wray 2000) e di appropriatezza sociolinguistica (Tarone, Swain 1995). Sfruttare dunque le opportunità di uso di testi autentici, che siano scritti come nel progetto illustrato da Sayer (ibid.) o orali come nelle proposte dei docenti partecipanti al nostro studio, permette non solo di portare in classe realtà linguistiche provenienti dall’esterno promuovendo l’identificazione delle connessioni esistenti tra i due contesti, ma agevola anche lo sviluppo di competenze tecnologiche (uso di fotocamere digitali, di registratori audio o video, di PowerPoint, di *social network* dove inserire e condividere le immagini, i file audio e video, ecc.), di abilità cognitive di livello superiore (pensiero critico, analisi, sintesi, categorizzazione, valutazione), di strategie sociali (la condivisione di materiali con i compagni, la co-costruzione del sapere, anche la negoziazione di significati con persone sconosciute, il controllo della propria ansia).

Al contrario dell’ambiente linguistico, che identifica un tipo di apprendimento che avviene *fuori* dalla classe di lingua (sebbene con le dovute tecniche e strategie sia possibile integrarlo a ciò che avviene *dentro* la classe), l’ambiente di apprendimento tecnologico si pone su un piano trasversale tra la scuola e il mondo esterno poiché è praticabile in entrambe le realtà, nonostante sia evidente che l’uso delle tecnologie è molto più frequente e vario nella vita privata che non in quella scolastica dello studente. L’espansione delle tecnologie nella società ha infatti determinato un incremento dell’uso di molti strumenti digitali anche a scuola, per avvicinare l’approccio didattico ai canali e agli strumenti che sono più familiari per i ragazzi di oggi. Nella scuola, le tecnologie sono

generalmente impiegate o come strumento per lo studio dell'informatica (il computer diventa in quel caso oggetto di studio) o come mezzo per l'utilizzo di un software particolarmente efficace nel processo d'apprendimento, come Word e PowerPoint oppure la navigazione su Internet, la scrittura di e-mail o l'uso di social network (Sisti 2007:91)²²⁸. Si è visto nel paragrafo 5.2 (e successivamente anche nel paragrafo 7.1.2.5) che sono pochi gli insegnanti che utilizzano le tecnologie nella loro pratica didattica e generalmente si tratta di navigazione su Internet per vedere filmati o ascoltare canzoni. Ancora una volta, dunque, il richiamo che si fa al mondo esterno dello studente è principalmente di "superficie", ossia vengono ripresi un contenuto (ad esempio, un video su *youtube*) e un mezzo (il computer) che il discente solitamente approccia nella sua vita extrascolastica, cercando in questo modo di catturare la sua attenzione e mantenere alta la motivazione. Ma l'integrazione potrebbe riguardare anche piani più profondi, come quelli dei processi cognitivi e metacognitivi che alcuni software permettono di esercitare così da richiamare non solo l'interesse degli studenti, ma anche la pratica di abilità di pensiero e di studio di livello superiore, come la gestione, organizzazione e selezione di informazioni, la risoluzione di problemi, la ricerca di fonti, ecc. Dando per risaputi i vantaggi derivanti dall'uso delle tecnologie informatiche nel campo dell'insegnamento delle lingue straniere e le principali tecniche glottodidattiche che ne possono garantire un impiego efficace (per approfondimenti, si veda Mezzadri 2001; Balboni 2004; Sisti 2007), ciò che qui si vuole sottolineare è la valenza educativa insita in alcune attività, in considerazione del trasferimento dei saperi e dello sviluppo dell'autonomia di apprendimento dello studente. Uno dei paradossi più evidenti che si realizzava fino a qualche tempo fa è

²²⁸ Per maggiori dettagli sull'uso delle tecnologie informatiche (ICT) nel campo dell'insegnamento delle lingue straniere nonché su vantaggi e svantaggi derivanti da tale impiego si veda Sisti (2007).

che le tecnologie venivano utilizzate per replicare metodi di insegnamento tradizionale tradotti in formato digitale invece di essere sfruttate per il reale potenziale che possono offrire a livello di organizzazione dinamica della conoscenza, della costruzione ed elaborazione di reti concettuali, della gestione di informazioni di diversa natura e dell'attivazione di un atteggiamento metacognitivo. Ovviamente, esse possono essere usate in modo più o meno complesso. Ad esempio, per permettere agli studenti di sfruttare le conoscenze linguistiche apprese in classe anche al di fuori della classe, si potrebbe proporre loro di scegliere un contatto (una scuola, o una istituzione pubblica o qualsiasi altra pagina web gestita da una compagnia internazionale) con cui avviare un breve scambio di messaggi: nella pagina della compagnia prescelta dedicata a domande, suggerimenti o reclami, gli studenti potranno, individualmente o a gruppi, inserire il loro testo (Scharle, Szabó 2000:82). Questa attività motiva un uso funzionale della lingua straniera e nello stesso tempo rappresenta un'occasione per allenare, oltre alla competenza linguistica e pragmatica, anche quella tecnologica e quella sociale. Esistono poi altri modi per praticare la lingua straniera ricorrendo a percorsi didattici e tecnologici più articolati²²⁹, come è il caso dei videogiochi educativi che usano il mondo reale come piattaforma (*Alternate Reality Game* - ARG) e coinvolgono l'individuo in una storia interattiva che si sviluppa attraverso numerosi strumenti web (blog, e-mail, minisiti), presentando al giocatore una storia misteriosa con indizi che collegano le attività on-line alla vita reale. È proprio su uno di questi giochi che si basa il progetto europeo denominato "Tower of Babel" di Tsvetanova *et al.* (2009), organizzato su un social network di "giocatori" (gli studenti) provenienti da 17 paesi

²²⁹ Per maggiori dettagli sui programmi europei che sono stati promossi negli ultimi anni, mirati all'integrazione delle tecnologie nell'insegnamento delle lingue straniere, si veda Tsvetanova *et al.* (2009).

diversi chiamati a collaborare per risolvere dei compiti (webquest) tramite il reperimento di informazioni su Internet. I ricercatori che hanno seguito il progetto hanno valutato questa esperienza estremamente valida sotto diversi punti di vista poiché ha favorito: l'uso attivo della lingua straniera (o delle lingue straniere) come mezzo per mediare la comunicazione; un apprendimento linguistico naturale e non ansiogeno, essendo il *social network* una situazione comunicativa abituale nella vita quotidiana dei ragazzi; la promozione della motivazione intrinseca all'uso delle lingue, derivata dai rapporti di amicizia costruiti spontaneamente grazie a questo tipo di scambi, e che si traduce in una volontà a comunicare e a condividere esperienze; la crescita di interesse per l'apprendimento di altre lingue straniere oltre a quelle generalmente usate come lingue veicolari; lo sviluppo della competenza plurilingue e di intercomprensione, oltre che della competenza interculturale. Si aggiungerà inoltre che un'esperienza di questo tipo non è tanto lontana a ciò che accade nella realtà di molti studenti, i quali, accedendo a giochi virtuali o a social network, comunicano abitualmente con persone (più o meno coetanee) con cui condividono interessi comuni ma non necessariamente la lingua materna.

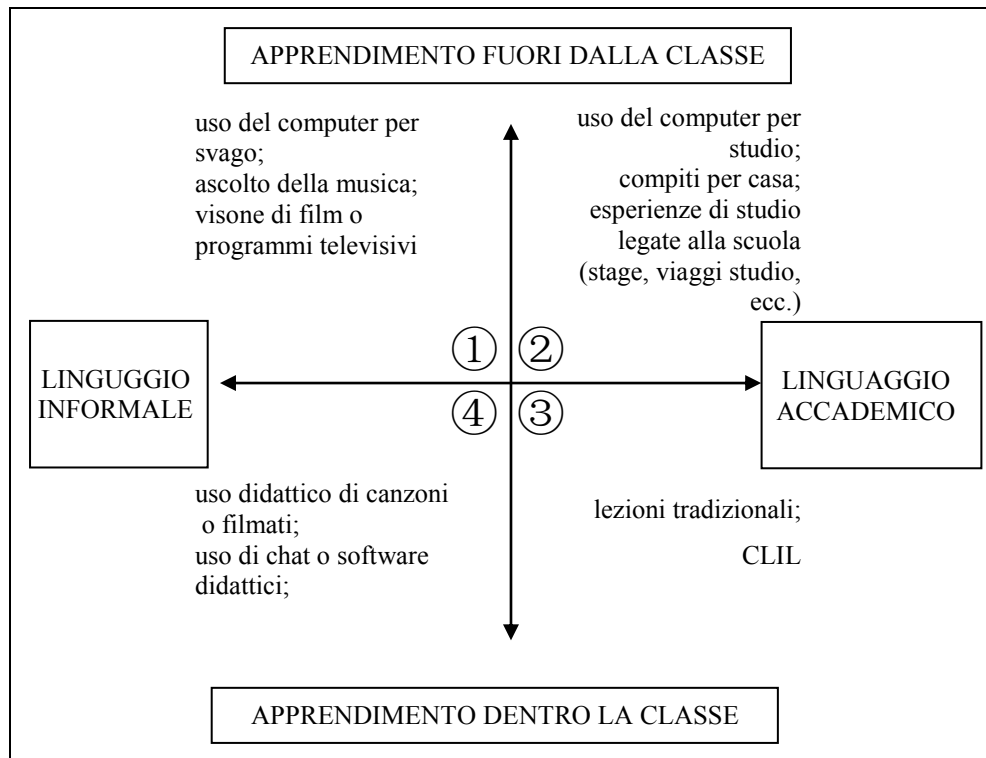
L'uso didattico di percorsi tecnologici di questo tipo, così come l'analisi esplicita dell'ambiente linguistico territoriale, possono permettere ai ragazzi di aumentare la loro percezione dell'uso che spontaneamente fanno al di fuori della classe, capire quanto ogni esperienza e contatto con le varie lingue straniere siano rilevanti per lo sviluppo della loro competenza plurilingue, e realizzare che la responsabilità di costruire la conoscenza delle lingue in un proprio sistema mentale personale spetta a loro. Inoltre, una maggiore percezione del reale uso che fanno della lingua al di fuori del contesto scolastico, per quanto possa essere un uso prettamente ricettivo (come l'ascolto di musica o la lettura di testi sul

Internet) aumenta il senso di autoefficacia degli studenti perché si rendono conto di essere molto più “esperti” nella LS di quanto non pensano.

Le connessioni tra le conoscenze devono dunque essere bidirezionali e su due ambiti: dall'apprendimento che avviene all'*interno* a quello che avviene all'*esterno* della classe di lingua (e viceversa) e dalla lingua *scolastica* a quella *informale* (e viceversa). Entrambe questi livelli di connessione bidirezionale agevolano la costruzione di un sapere significativo e di un apprendimento pratico per gli studenti poiché richiedono lo sviluppo di abilità cognitive di livello superiore e uno studio della lingua più stimolante dal punto di vista intellettuale.

La Figura 7.1 riassume le opportunità d'uso della lingua che, spontaneamente o artificialmente, rientrano nel processo di apprendimento del discente.

Figura 7.1: Opportunità d'uso della LS rispetto ai due piani intersecanti: apprendimento dentro/fuori la scuola e lingua scolastica/informale



Il ruolo di guida dell'insegnante nella fase del trasferimento del sapere, come in tutte le fasi precedenti del percorso del discente verso l'autonomia, è fondamentale: dal momento che per apprendere uno studente deve essere "attivo", e ciò che affronta deve essere in parte familiare e in parte nuovo così da favorire un accrescimento del suo sapere (van Lier 1996:171), il supporto didattico può mirare a due tipi di trasferimento (Teo 2008:416): quello proposto da Gibbons (2003), figurativamente definito come un supporto "navetta" ("*shuttle*"), in cui l'insegnante promuove una serie di collegamenti tra le esperienze pregresse dello studente e il sapere scolastico o teorico, e quello di Cazden (2006), essenzialmente legato alla nozione di "tessitura" ("*weave*") tra tipi e livelli di conoscenza differenti, scolastici ed

extrascolastici, pratici e teorici, interdisciplinari. È su questo secondo tipo che si fonda la competenza plurilingue. Per creare vere connessioni tra i diversi ambiti del sapere, in questo caso linguistico, culturale ma anche dei contenuti veicolati dalle LS, non è sufficiente richiamare velocemente dei collegamenti tra le conoscenze ed esperienze dello studente: è nel momento in cui il discente deve utilizzare delle abilità cognitive di livello superiore, come analizzare, valutare, proporre soluzioni, che riesce a integrare efficacemente le conoscenze scolastiche con quelle derivate dal mondo esterno e viceversa, “tessendo” dunque la sua competenza ad affrontare nuovi concetti o tematiche con un livello intellettuale e intellettivo più alto (Teo ibid: 428).

A parte il contesto situazionale (apprendimento dentro/fuori dalla classe), il trasferimento del sapere riguarda principalmente tre piani:

- il piano *intradisciplinare*, che comporta il collegamento di concetti e di principi vari all’interno della stessa disciplina.

- il piano *interdisciplinare*, che riguarda i collegamenti tra saperi appartenenti ad ambiti disciplinari diversi, finalizzati ad un obiettivo comune. Con l’interdisciplinarietà si crea integrazione dell’assetto sintattico (strumentazioni, metodologie, modi d’indagare) di ogni singola disciplina con quello delle altre, ma non dell’assetto concettuale (Tessaro 2002:86);

- il piano *transdisciplinare*, in cui esistono una serie di atteggiamenti e di capacità che, pur appartenendo alla sfera cognitiva, non sono attribuibili ad un ambito specifico: organizzare i propri percorsi di apprendimento, affrontare problemi complessi, confrontare punti di vista, modelli e culture differenti, orientarsi nella complessità dell’informazione e della conoscenza, comunicare in modo efficace, ecc.;

Rimanendo all'interno del contesto di apprendimento linguistico e premettendo che la lingua straniera non è e non dovrebbe essere considerata come una disciplina scolastica (in quanto è per natura diversa da tutte le altre materie curriculari poiché, se la si intende parte integrante dell'educazione linguistica di un individuo così come fortemente auspicato nel paragrafo 7.2.1.2, diventa uno strumento attraverso cui apprendere nuova conoscenza, accrescere il proprio sapere, autorealizzarsi come individuo sociale)²³⁰, sarebbe necessario promuovere un trasferimento su tutti e tre i piani.

Ci si ricollega dunque alla seconda ragione che spiega la scarsa attitudine a integrare i saperi derivanti dai diversi contesti di apprendimento, ossia quella che riguarda l'inconsuetudine a trasferire le strategie di apprendimento. Agevolare un trasferimento delle strategie pensando ai tre piani citati sopra significa rendere lo studente consapevole delle mosse con cui operare connessioni a più livelli. Si ricorderà che nella fase di "coinvolgimento" (cfr. paragrafo 7.2.2.2), esattamente la seconda fase del modello di Nunan (1997) sullo sviluppo dell'autonomia nell'apprendimento linguistico, tra i procedimenti per aiutare lo studente ad essere maggiormente responsabile del processo di apprendimento si era parlato della necessità di un insegnamento esplicito delle strategie che gli permettesse di capire come funzionano e se o quando usarle.

Il trasferimento *intradisciplinare* può avvenire a condizione che vi siano conoscenze dichiarative prima di tutto sulle lingue oggetto di trasferimento e poi sulle strategie potenzialmente attivabili a tale scopo. Diversi studi, compreso quello qui presentato, rivelano che le strategie maggiormente esercitate sono di tipo cognitivo, ossia servono per

²³⁰ Ci si riferirà di seguito allo studio della LS come "disciplina" perché così viene definita all'interno del curriculum scolastico, ma si terrà in considerazione della sua natura differente rispetto agli altri ambiti disciplinari come possono essere quello scientifico, storico, geografico, ecc.

elaborare delle informazioni, e, in particolare, fanno collegare nuove informazioni alle preconoscenze linguistiche, dedurre significati di parole sconosciute, applicare regole per interpretare relazioni implicite o ricostruire il significato di un testo, utilizzare connettori linguistici, ecc. Dai dati raccolti si evince che sia gli studenti che gli insegnanti partecipanti alla ricerca tendono a ricercare le somiglianze grammaticali, lessicali e fonetiche tra le lingue conosciute²³¹ e ad utilizzarle per l'apprendimento linguistico. Pur trattandosi di una pratica molto utile, soprattutto nei momenti iniziali di un approccio plurilingue allo studio linguistico, che aiuta lo studente ad avere una conoscenza più complessa ed esplicita delle forme linguistiche, questo è solo uno dei piani su cui vanno operati i collegamenti.

Secondo Doyé (2003:7), l'apprendimento di una lingua straniera potrebbe facilitare l'apprendimento di un'altra lingua non tanto perché vi sono delle analogie tra i due sistemi linguistici (le analogie sono principalmente ritrovabili nelle lingue appartenenti alla stessa famiglia), quanto perché nell'apprendimento della prima lingua lo studente ha acquisito tecniche e strategie che gli risultano utili anche per l'apprendimento della seconda. Pensando al piano di trasferimento *transdisciplinare*, si capirà l'importanza di promuovere lo sviluppo di strategie che permettano di maturare una conoscenza procedurale che aiuterà lo studente ad applicare (1) operazioni utili all'apprendimento linguistico quali l'utilizzo di opere di consultazione, di risorse tecnologiche, di schemi o appunti (ambito cognitivo) e (2) comportamenti adatti ad una gestione responsabile e accurata del processo (ambito metacognitivo). Se si pensa allo sviluppo delle abilità linguistiche ricettive, le stesse strategie di lettura (o ascolto) possono

²³¹ Cfr. paragrafo 6.3 per i risultati sul campione studente e paragrafo 5.3 per quelli sul campione docente.

essere impiegate sia su testi paralleli in diverse lingue, compresa la propria lingua materna e altre lingue più o meno vicine non necessariamente inserite ufficialmente nel curriculum, sia su testi di altre discipline, ad esempio un testo di storia, di geografia, di biologia: in questo modo, lo studente si abitua a vedere la trasversalità delle sue abilità (in questo caso, specificatamente delle operazioni testuali che esegue) e nello stesso tempo ad accrescere la sua competenza linguistica (in questo caso si tratterebbe della competenza testuale)²³².

Si passa dunque al terzo piano di trasferibilità, ossia quello *interdisciplinare*, in cui le strategie sia cognitive che metacognitive che sociali vengono trasferite da un contesto disciplinare all'altro, realizzando quanto auspicato da Dewey (1907) prima e da molti altri in seguito, ossia una connessione che si potrebbe definire “multidirezionale” tra saperi diversi. È possibile creare percorsi interdisciplinari basati sulla risoluzione di un problema condiviso da proporre agli studenti, così che l'attenzione sia portata sull'integrazione di strumenti, materiali, metodologie di apprendimento e il processo stesso diventi scoperta di nuovo sapere²³³. L'impegno nel trasferire le strategie ha come obiettivo educativo generale la promozione di collegamenti tra le esperienze di apprendimento nella mente di chi impara “attraverso i confini disciplinari”, con la finalità di aiutare lo studente ad imparare a imparare anche fuori dalla classe e anche in futuro, per tutto l'arco della vita (Mariani 2010:179).

²³² Capire e/o produrre un testo fanno parte della competenza testuale, ossia la “capacità di operare a livello di testo” (Balboni 1999a:103), distinguendo nel testo una serie di significati tramite operazioni di decodifica (parafrasi, riassunto, segmentazioni). La competenza testuale è parte della più ampia competenza comunicativa (cfr. Balboni 2008).

²³³ Per maggiori dettagli sulle definizioni di ‘transdisciplinarietà’ e ‘interdisciplinarietà’ (così come di ‘multidisciplinarietà’ e ‘pluridisciplinarietà’) si veda Tessaro (2002).

Pickard (1996:150) evidenzia come tutte le tassonomie riguardanti le strategie prestino grande importanza a quelle che lui definisce “strategie di apprendimento linguistico fuori dalla classe”, ossia quelle strategie che il discente utilizza volontariamente nella sua vita extrascolastica, come ascoltare la radio o leggere un giornale. Naiman *et al.* (1978) definiscono ogni contatto con la lingua straniera ricercato appositamente dal discente come “approccio attivo al compito”, in quanto in tal modo forniscono supporto all’input formale ricevuto in classe. Rubin (1975), parlando del “bravo apprendente di lingue” (“*the good language learner*”)²³⁴, distingue alcune strategie che egli mette in atto per trovare opportunità d’uso della LS fuori dalla classe, come cercare persone madrelingua, andare al cinema o ad altri eventi culturali dove poter accedere alla lingua oggetto di studio. In una sua ricerca relativa alle strategie che contribuiscono allo sviluppo della competenza linguistica, Bialystok (1981 citata in O’Malley, Chamot 1990:108) rileva che la strategia maggiormente proficua è la “pratica funzionale” della lingua, che sottintende cioè un significato (come parlare con altri studenti o con persone madrelingua, ascoltare o leggere per avere nuove informazioni, frequentare lezioni, guardare film o programmi televisivi in lingua originale, pensare o parlare tra sé in LS), mentre la “pratica formale” (ad esempio, fare esercizi strutturali o attività di ascolto mirato al miglioramento della pronuncia, di memorizzazione o ripetizione di testi, di riformulazione di storie, di lettura ad alta voce, di lettura mirata al riconoscimento di nuovi vocaboli o strutture grammaticali) non porta agli stessi risultati. Benché vi siano studi che confermano le conclusioni di Bialystok, e che mostrano come gli studenti più competenti linguisticamente utilizzino determinate strategie di apprendimento rispetto ad altre (tra gli altri, Huang, Naerssen 1987; Bremner 1999;

²³⁴ Nel paragrafo 1.1.2 si era visto come la definizione di “*the good language learner*” si sovrapponga per certi versi a quella di “apprendente autonomo”.

Griffiths, Parry 2001; Griffiths 2003), la ricerca sull'apprendimento informale, fuori dal contesto scolastico, è ancora così poco sviluppata che è difficile poter stabilire delle nette connessioni tra l'uso extrascolastico della lingua straniera e le strategie adottate, specie alla luce di altri studi i cui risultati asseriscono invece la non dipendenza tra l'uso della lingua al di fuori della classe e il livello di competenza sviluppato dai discenti (Yap 1998 citata in Benson 2001:199; Vann, Abraham (1990); Marefat, Barbari 2009). Il problema evidenziato da questo tipo di indagini è spesso riconducibile alla difficoltà di registrare l'effettivo uso delle LS fuori dall'aula di lingua poiché si tratta di far conto su dati autoreferenziali forniti dagli studenti stessi, e ciò si ricollega a quanto scritto in apertura del presente paragrafo, ossia che i ragazzi non riescono a percepire le opportunità di apprendimento linguistico che li circondano e che più o meno quotidianamente fanno parte della loro vita.

In uno studio su studenti multilingui per esaminare la loro consapevolezza e competenza plurilingue, Oliveira e Ançã (2009) dimostrano come le rappresentazioni che il discente possiede sui contesti di acquisizione delle lingue del suo repertorio possano influire sui suoi atteggiamenti verso l'apprendimento linguistico. Per promuovere tale consapevolezza, che riguarda non tanto la lingua quanto se stessi e il proprio modo di apprendere, è necessario portare gli studenti a riflettere esplicitamente sui diversi contesti di apprendimento che contribuiscono in modo primario o secondario allo sviluppo delle competenze linguistiche. Le due studiose propongono l'adozione di un "approccio narrativo" all'apprendimento linguistico, attraverso cioè l'uso del portfolio, del diario, della biografia linguistica, del "racconto di vita"²³⁵,

²³⁵ Il racconto di vita, o "life narrative" fa parte di una metodologia basata sulla ricostruzione della biografia personale tramite il racconto delle proprie esperienze o di episodi particolari; solitamente il racconto avviene stimolato da interviste semi-strutturate condotte da un ricercatore e porta alla luce degli aspetti affettivi e personali chiaramente non osservabili tramite strumenti empirici.

per permettere al discente di ricostruire il suo percorso plurilingue e sviluppare una corretta consapevolezza della competenza plurilingue che ne deriva (ibid.:418). Dai dati raccolti nella ricerca qui presentata, si è visto che anche alcuni dei docenti investigati incoraggiano un approccio narrativo nelle loro classi, “facendoli raccontare o scrivere quello fanno” (cfr. Allegato 5: D11 in risposta alla DD26), magari relativamente ad un viaggio appena compiuto (D17, D20 e D42). Sicuramente un’attività di questo tipo serve agli studenti per condividere e valorizzare esperienze personali che riguardano la lingua straniera, ma, perché tali racconti possano portare ad una maggior consapevolezza di sé e del proprio plurilinguismo, sarebbe opportuno renderli parte integrante di un percorso di riflessione esplicita, possibilmente generata all’interno di uno scambio comunicativo tra pari, ad esempio sotto forma di intervista, dove la guida dell’insegnante servirebbe ad aiutare il gruppo a formulare le giuste domande per spingere lo studente di volta in volta intervistato a scendere nel particolare di alcune esperienze linguistiche e per far sì che il tutto diventi oggetto di riflessione e crescita, linguistica e metacognitiva.

Come si capisce dal modello di Nunan, ci sono dei livelli di autonomia che sono più facilmente integrabili nel curriculum scolastico e nelle procedure didattiche rispetto ad altri, che risultano invece più difficili da proporre nel modo e al momento opportuno. Sempre tornando alle parole degli insegnanti intervistati, si ricorderà come l’aspetto legato all’autonomia ritenuto più difficile da raggiungere in classe fosse la scelta dei metodi e delle strategie con cui procedere nell’apprendimento per gli insegnanti di secondaria di I grado e l’identificazione degli obiettivi per gli insegnanti di II grado. Eppure, scorrendo i cinque passaggi del modello di promozione dell’autonomia, il percorso dello studente su un continuum che parte da una condizione di assoluta

dipendenza dall'insegnante via via verso una sempre maggiore autonomia individuale sembrerebbe adattabile a qualsiasi curricolo. Riportando la sua esperienza didattica di promozione dell'autonomia nelle sue classi, Po-Ying (2007) afferma che una volta che gli studenti comprendono che hanno la possibilità e la responsabilità di prendere delle decisioni riguardo al loro apprendimento, attraversano tre fasi: inizialmente si sentono insicuri e esitanti, poi imparano ad accettare il potere e la responsabilità di gestirsi, e infine si mettono al lavoro per comprendere e diventare parte attiva nel processo di apprendimento.

Per quanto riguarda specificatamente il curricolo di lingua straniera, vi saranno due componenti da integrare armoniosamente nel programma: gli obiettivi puramente linguistici e gli obiettivi che riguardano il processo cognitivo. Come suggerisce lo stesso Nunan (ibid.:201), non è pensabile prevedere delle lezioni distinte dedicate ad esempio allo sviluppo delle strategie o alla riflessione, che anzi, potrebbero essere controproducenti. Gli obiettivi linguistici e (meta)cognitivi devono procedere insieme, gli uni richiamando gli altri quando possibile. Altra componente fondamentale è l'esplicitazione di tutti questi passaggi: lo studente deve essere consapevole non solo degli obiettivi di apprendimento linguistico, di che cosa imparerà della/nella lingua straniera e a che scopo, ma anche del fatto che, insieme all'insegnante e ai suoi compagni di classe (non si dimentichi l'elemento sociale legato al concetto di autonomia proclamato, tra gli altri, da Deci, Ryan 1985; Kohonen 1992; Little 1996; William, Burden 1997; Esch 1997; Breen 1998; Ushioda 2007) sta lavorando per conoscere e comprendere meglio le sue caratteristiche personali e i suoi atteggiamenti, per essere più capace di scegliere e determinare le conoscenze che gli servono per autorealizzarsi e, complessivamente, per diventare più responsabile nel gestire il proprio apprendimento. Vi sono esperienze didattiche che dimostrano l'efficacia di un approccio all'insegnamento atto a

promuovere l'autonomia dello studente: nella ricerca compiuta da Dam e Legenhausen²³⁶ (1996; Legenhausen 2003, 2008) si è visto che, in classi in cui l'apprendimento linguistico avviene utilizzando i principi dell'autonomia nell'apprendimento, non solo lo sviluppo della competenza linguistica è perfettamente comparabile con quello delle classi tradizionali, ma la qualità di apprendimento risulta di livello più alto. Il progetto, focalizzato sullo sviluppo della competenza lessicale sia in produzione che in ricezione e ortografia, sulle strutture grammaticali, sulla scrittura e sulla produzione orale, ha dimostrato che: (1) il vocabolario introdotto nelle classi con approccio all'autonomia non solo era di molto superiore a quello fornito nelle classi con insegnamento tradizionale (nel solo primo mese di corso, è stata registrata un'esposizione a 400 parole nelle classi autonome contro le 124 parole delle classi tradizionali, che, su un totale di 800 parole richieste dal curriculum nazionale alla fine del primo anno, rivela un input lessicale assolutamente ricco e vario); (2) i test sulla competenza lessicale hanno rivelato un livello molto più alto tra gli studenti delle classi autonome sia in produzione che in ricezione passiva di vocaboli mentre i colleghi delle classi tradizionali hanno avuto risultati più soddisfacenti nella scrittura e nell'ortografia.; (3) mentre gli studenti delle classi tradizionali utilizzavano solo i vocaboli che avevano imparato sul libro di testo (conoscenza scolastica), nonostante ne conoscessero anche altri derivati da altri contesti (conoscenza esperienziale), i ragazzi delle classi autonome attivavano una produzione lessicale molto più ampia, attingendola da un repertorio unico poiché erano stati abituati a creare continui collegamenti tra il mondo reale extrascolastico e ciò che

²³⁶ LAALE (*The Language Acquisition in an Autonomous Learning Environment*) è un progetto longitudinale partito nel 1996 e durato 4 anni, che ha visto la collaborazione di ricercatori danesi e tedeschi per confrontare i risultati dell'apprendimento linguistico in classi di scuola secondaria in cui veniva implementato un approccio allo sviluppo dell'autonomia e in classi in insegnamento di LS tradizionale.

affrontavano in classe; (4) i testi grammaticali hanno evidenziato che gli studenti delle classi tradizionali tendevano a memorizzare frasi formulaiche (ad esempio per l'uso dell'ausiliare 'do' nella forma interrogativa) mentre gli studenti autonomi dimostravano una capacità generativa sulle strutture derivata dal fatto di sapersi costruire le regole della lingua da sé tramite processi inferenziali; (5) relativamente alla conversazione orale, si è visto che la capacità interazionale nelle classi autonome è autentica e spontanea, con un'attenzione al supporto reciproco e alla negoziazione di significati, al pari di quella che avviene al di fuori della scuola, mentre quella nelle classi tradizionali è una simulazione a partire da routine didattiche o attività di scambio comunicativo a coppie basate su frasi e vocaboli ripresi dal libro: la Figura 7.2 riporta un esempio di conversazione nelle due classi.

Figura 7.2: Trascrizione di interazioni nelle classi osservate durante il progetto LAALE (adattato da Legenhausen 2008:43)

Trascrizione 1: Esempio di interazione tra studenti nella classe tradizionale

J: I'm going to have a family with two ehm chil / childrens, and I'm going to live in a big house.

I: When is your birthday?

J: My birthday is now.

I: Ah, my birthday is on the sixteen *ah ja* of ehm of May. When is your sister's birthday?

J: My sister's birthday is in is on the twenty-seventh of February.

I: What films do you like?

Trascrizione 2: Esempio tra studenti nella classe autonoma

D: . . . What did / what should you do today?

L: Today I ehm I shall have my birthday.

D: Have you birthday today?

L: Yes.

D: Happy birthday.

L: Thank you. So I should home and, and and make made a cake to my-

D: birthday cake?

L: Cake, yes, so I should have this cake and, so to / afternoon my eh my friend is coming and my Dad and Mum's friend is coming too, so I should have birthday [?].

Questi risultati, come quelli ottenuti nel corso di altre esperienze didattiche sempre incentrate su discenti giovani²³⁷, confermano che la promozione dell'autonomia nell'apprendimento delle lingue straniere permette allo studente di costruirsi una competenza linguistica con una base più solida perché fondata sulla consapevolezza di sé, della lingua e del processo di acquisizione, sulla comprensione dell'importanza del proprio ruolo nella costruzione del sapere e sulla conoscenza delle strategie che favoriscono la riuscita nell'apprendimento, rafforzando il proprio senso di autoefficacia. Il percorso verso l'autonomia è sicuramente lungo e va affrontato in prospettiva sia orizzontale (deve essere un obiettivo trasversale comune a tutte le discipline) che verticale (deve essere una finalità educativa da promuovere per tutto l'arco della crescita dello studente, e quindi trasversale ai diversi cicli scolastici) ma è l'unico modo per motivare e impegnare veramente gli studenti all'apprendimento, promuovendo l'autostima e l'autorealizzazione.

²³⁷ Per una bibliografia dettagliata si veda Lamb, Reinders (2009).

Conclusioni

La ricerca qui presentata ha dimostrato che, nonostante una condivisione di fondo sull'importanza della promozione dell'autonomia nell'apprendimento e dello sviluppo della competenza plurilingue al fine di rendere gli studenti più consapevoli e responsabili del loro apprendimento linguistico, nonché di accrescere la loro apertura verso la conoscenza di altre lingue e culture, i limiti presenti a livello di politica educativa, di tradizione pedagogica e culturale e di formazione didattica ostacolano l'implementazione di un percorso strutturato e continuativo che porti di fatto all'autonomia e al plurilinguismo.

I dati evidenziano che gli studenti si ritengono poco autonomi e non in grado di gestire il loro apprendimento, specie per quanto riguarda le decisioni da prendere su obiettivi e modalità di studio della lingua straniera; dimostrano di non avere consapevolezza dell'apprendimento che avviene al di fuori del contesto scolastico, tanto da non rendersi conto di utilizzare quotidianamente le lingue straniere, sebbene in modo quasi esclusivamente ricettivo; fanno un uso limitato delle strategie di trasferimento linguistico e non operano quasi nessun collegamento tra i vari saperi, sia a livello intradisciplinare che transdisciplinare, sia di contesto scolastico/esperienziale; pur avendo per la maggior parte una motivazione di tipo strumentale all'apprendimento delle lingue, rimangono passivi di fronte alla pianificazione didattica, ai materiali proposti e alla valutazione, considerando lo studio linguistico come un'attività passiva, con contenuti da apprendere decisi e gestiti dall'insegnante; da un lato non hanno fiducia nelle loro capacità di autoregolazione, dall'altro sono convinti che l'insegnante debba avere un

ruolo centrale (se non assoluto) nell'organizzazione del processo di apprendimento, sebbene riconoscano che sia il loro stesso impegno a determinare il successo o fallimento dell'esperienza di acquisizione linguistica. Questi tipi di atteggiamenti all'apprendimento linguistico sono stati riscontrati complessivamente su tutti i soggetti partecipanti, indipendentemente dall'età dei ragazzi.

Gli insegnanti dichiarano la loro convinzione che l'autonomia aiuti gli studenti ad apprendere di più e meglio, e adottano delle tecniche didattiche per inserirla nelle loro classi, tramite lo sviluppo delle strategie (meta)cognitive e socio-affettive; cercano di elicitarle le preconcose degli studenti e di avvicinare la metodologia al mondo esperienziale dei ragazzi, introducendo in qualche caso attività che prevedono l'uso delle tecnologie; alcuni promuovono scambi comunicativi autentici tramite l'interazione con parlanti non italofoeni così che l'utilizzo della LS come lingua ponte diventi strumento necessario di comunicazione; altri implementano la metodologia CLIL per integrare contenuti autentici ad un uso altrettanto vero della lingua. Il limite dei loro sforzi didattici sembra risiedere in una visione ancora troppo tradizionale del loro ruolo rispetto all'educazione scolastica, dal momento che si considerano in dovere di gestire il processo di apprendimento in molte delle sue fasi per sentirsi sicuri di ottenere risultati soddisfacenti, e questo atteggiamento è causa e conseguenza stessa della convinzione che spesso gli studenti non siano effettivamente in grado di sviluppare un livello di autonomia tale da poterli rendere realmente molto più responsabili e attivi nel processo di costruzione del loro sapere. La verità è che è necessario sì che gli insegnanti siano un sostegno per i loro studenti, ma, ancora di più, che li sappiano aiutare a fare a meno di quel sostegno. Inoltre, il fatto che molte delle azioni mirate allo sviluppo dell'autonomia di apprendimento siano svolte in modo non del tutto esplicito e, nella maggior parte dei casi,

senza seguire un progetto lineare, continuativo e transdisciplinare, porta gli studenti a non essere consapevoli della strada che stanno percorrendo, delle ragioni per cui dovrebbero impegnarsi per essere autonomi e dei risultati che potrebbero raggiungere.

Molti studenti sono già plurilingui da piccoli, prima di iniziare la scuola. Si tratta dunque di avviare con loro un lavoro di riflessione, di riconoscimento della ricchezza dei loro repertori linguistici personali, di ricostruzione del sistema concettuale su cui poggiano le conoscenze delle varie lingue e dare loro i mezzi per manipolare la lingua e i linguaggi in modo intenzionale e analitico. Di sicuro, la tendenza a ridurre l'insegnamento di abilità e strategie linguistiche all'interno del curricolo della lingua materna e delle lingue straniere, anziché vedere la lingua come elemento trasversale a tutte le discipline scolastiche e, più in generale, alla costruzione del sapere del discente, non gioca a favore dello sviluppo dell'autonomia e della trasversalità delle conoscenze e delle competenze. È infatti tramite lo sviluppo della consapevolezza del sapere procedurale che lo studente riesce a fare connessioni tra i vari ambiti in cui si realizza il suo apprendimento e a sfruttare le risorse che ha (dai materiali, agli strumenti, al paesaggio linguistico, e dall'insegnante, ai compagni, alle persone che conosce fuori dalla scuola e alla sua stessa biografia linguistica) al fine di accrescere la sua competenza plurilingue, aumentando il suo senso di autoefficacia perché sente di avere gli strumenti per farlo.

La ricerca svolta ha potuto chiarire qualche dubbio – ad esempio, si è constatato che il fattore dell'età non influisce sul livello di autonomia percepito, e che anzi, in alcuni casi sono proprio gli studenti più giovani a desiderare di poter gestire maggiormente alcune fasi del loro apprendimento – e confermare delle ipotesi – come quella relativa alla

discontinuità delle azioni didattiche rivolte allo sviluppo dell'autonomia nei ragazzi.

Tuttavia, la procedura d'analisi e l'interpretazione dei risultati, anche alla luce di altre investigazioni precedentemente svolte su discenti giovani, hanno sollevato una serie di problematiche su alcune delle quali sarebbe utile discutere con le istituzioni scolastiche, su altre sarebbe interessante riflettere con gli insegnanti (e, perché no, anche con gli studenti), e su altre ancora sarebbe opportuno continuare la ricerca.

Iniziando dall'alto, dal vertice della piramide, si dirà che a livello di politica educativa sarebbe necessario che i concetti di autonomia di apprendimento e di plurilinguismo non fossero solamente nominati all'interno del piano di offerta formativa ma che trovassero una vera integrazione nel percorso pedagogico. L'introduzione della metodologia CLIL nel curriculum, come visto nel capitolo 7, potrebbe rappresentare un'ottima opportunità per aiutare lo studente a riorganizzare le sue rappresentazioni mentali sulla lingua straniera e guardare al processo di apprendimento in modo più attivo. Non si può pretendere però che l'autonomia così come il plurilinguismo trovino una via continua e ragguardevole nell'educazione degli studenti se non vengono create delle solide fondamenta, tramite una adeguata formazione agli insegnanti su che cosa sia l'autonomia e come possa essere promossa in vista dell'accrescimento della competenza plurilingue, tramite una condivisione a livello di istituto, di famiglie e di studenti di quali siano i principi su cui si basano e le ragioni per cui promuoverli.

Per quanto riguarda gli insegnanti, potrebbe risultare rilevante riflettere sui loro atteggiamenti verso l'insegnamento, quale ruolo credono sia meglio interpretare e quali aspettative hanno sui loro studenti. La tensione che può creare il programma da portare a termine, la verifica da fare, l'attenzione alla valutazione, potrebbe essere condivisa, almeno in

parte, con gli studenti, con probabile soddisfazione da entrambe le parti. Dare al discente la possibilità di essere più consapevole e responsabile di sé, del sistema linguistico e del processo di apprendimento non significa farsi da parte, ma guidarlo in modo continuo e vigile ad autogestirsi ed accrescere il proprio senso di autoefficacia.

Con gli studenti, infine, sarebbe interessante soffermarsi sui loro orientamenti verso lo studio delle lingue, sulla loro motivazione e sulle abilità e competenze (meta)cognitive che posseggono. Non solo. Si potrebbero raccogliere dati su come i loro atteggiamenti variano man mano che procedono nell'apprendimento, e ragionare insieme sulle ragioni e sulle conseguenze di tali cambiamenti.

Relativamente a possibili sviluppi di ricerca, invece, si potrebbero approfondire alcuni passaggi che purtroppo lo studio qui presentato non è riuscito ad intraprendere dovendosi focalizzare solo su alcune domande di ricerca per non rischiare di disperdersi in una moltitudine di dati.

Ad esempio, riguardo alla figura del docente, si potrebbe esplorare l'incidenza che fattori quali la propria età anagrafica, la quantità di esperienza nell'insegnamento (in termini di numero di anni di lavoro) e la propria biografia linguistica possono avere sul proprio orientamento verso lo sviluppo dell'autonomia e del plurilinguismo, nonché sulla propria pratica didattica.

Un altro aspetto interessante da indagare riguarda il rapporto tra età dei discenti, competenza linguistica e autonomia: si è visto che i dati della ricerca hanno rivelato che la predisposizione all'autonomia risulta essere in certi casi maggiore negli studenti della scuola di I grado rispetto ai compagni più grandi di II grado (in relazione al desiderio di essere più attivi nel gestire il proprio apprendimento in classe), nonostante in altri casi siano gli studenti della scuola di II grado ad essere più propensi a gestire il proprio apprendimento rispetto ai ragazzi più giovani di I grado

(in merito alla possibilità di apprendere una lingua anche al di fuori dall'ambiente scolastico). Si è anche detto che numerosi studi dimostrano che gli studenti con minore competenza linguistica tendono ad essere più dipendenti dall'insegnante rispetto ai colleghi più esperti. Poiché la presente ricerca non ha accertato il livello di competenza linguistica dei soggetti partecipanti, non è possibile affermare che gli studenti di scuola secondaria di I grado abbiano un livello linguistico inferiore a quello dei compagni più grandi di II grado. Se così fosse, tuttavia, significherebbe che esistono due fattori (età e competenza) che sembrano andare in alcuni casi l'uno in direzione opposta all'altra: è possibile che la giovane età disponga all'autonomia ma che una bassa competenza linguistica, sempre in giovane età, renda lo studente "resistente" e limiti la sua volontà e capacità di essere più attivo e responsabile del suo apprendimento? Oppure è possibile che, nonostante una competenza linguistica limitata, lo studente più giovane risulti comunque maggiormente incline all'autonomia rispetto ai compagni di qualche anno più grandi? Come incide il rapporto tra età anagrafica e livello di competenza linguistica sull'autoefficacia, volontà e capacità di essere autonomi nei discenti giovani?

Infine sarebbe sicuramente utile strutturare un percorso di ricerca longitudinale all'interno di classi che si avvicinano per la prima volta al CLIL e vedere se e in che misura un ambiente di apprendimento veicolare possa favorire lo sviluppo dell'autonomia e della competenza plurilingue rispetto a quello di una classe di lingua tradizionale, partendo dal presupposto che in entrambi i contesti (sia nella classe CLIL che in quella tradizionale) l'approccio e la metodologia implementati siano frutto di una appropriata formazione sia relativamente all'autonomia che al plurilinguismo.

BIBLIOGRAFIA

- AlFallay, I. (2004) "The role of some selected psychological and personality traits of the rater in the accuracy of self- and peer-assessment", *System*, 32, pp. 407-425.
- Allegra, M., La Guadia, D., Gentile M., Fulantelli, G., Taibi, D. (2009) "Fostering entrepreneurial mindsets at secondary school", in R. Bergami, S. L. Pucci e A. Schuller (a cura di), *Proceedings of the VIII Worldwide Forum on Education and Culture Crossing Borders*. Dicembre 2009, Roma, Italia. Disponibile online su: www.regent.edu/acad/schcom/faculty/.../2010_proceedings_final.pdf (ultima visita ottobre 2010).
- Allwright, D. (1988) *Observation in the Language Classroom*. London: Longman.
- Allwright, D. (2005) "Developing principles for practitioner research: the case of Exploratory Practice", *Modern Language Journal*, 89, 3. pp. 353-66.
- Allwright, D., Lenzuen, R. (1997) "Exploratory practice: work at the Cultura Inglesa, Rio de Janeiro Brazil", *Language Teaching Research*, 1, 1. pp. 73-79.
- Aoki, N., Smith, R. (1999) "Learner autonomy in cultural context: The case of Japan", in D. Crabbe e S. Cotterall (a cura di), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Frankfurt: Peter Lang. pp. 19-27.
- Araújo e Sá, M. H., Melo, S. (2007) "Online plurilingual interaction in the development of language awareness", *Language Awareness*, 16, 1. pp.7-20.
- Aston, G. (1986) "Trouble-shooting in interaction with learners: The more the merrier?", *Applied Linguistics*, 7, 2. pp. 128-143.
- Ausubel, D. P. (1968) *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Balboni, P. E. (1999a) *Dizionario di Glottodidattica*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P. E. (1999b) *Parole Comuni Culture Diverse*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, P. E. (2004) *Educazione Letteraria e Nuove Tecnologie*. Torino: UTET.
- Balboni, P. E. (2008) *Fare Educazione Linguistica*. Torino: UTET.
- Bandura, A. (1986) *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.
- Bandura, A. (2000) *Self-efficacy: The Exercise of Control*, New York, Freeman.
- Bardovi-Harlig, K., Dörnyei, Z. (1998) "Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning", *TESOL Quarterly*, 32, 2. pp. 233-262.
- Barkhuizen, G. P. (1998) "Discovering learners' perceptions of ESL classroom teaching/learning activities in a South African context", *TESOL Quarterly*, 32, 1. pp. 85-108.
- Barnes D. (1976) *From Communication to Curriculum*. Harmondsworth: Penguin.

- Barnes, C. P. (1983) "Questioning in college classrooms", in C. L. Ellner e C. P. Barnes (a cura di), *Studies of College Teaching*. MA: Lexington Books. pp. 61-81.
- Beacco, J.-C. (2004) "From linguistic diversity to plurilingual education: The guide for the development of language education policies in Europe", in M. Byram (a cura di), *Languages, Diversity, Citizenship: Policies for Plurilingualism in Europe*. Strasbourg: Council of Europe. pp. 35-46.
- Benjamin, M., McKeachie, W. J., Lin, Y. G., Holinger, D. P. (1981) "Test anxiety: Deficits in information processing", *Journal of Educational Psychology*, 73. pp. 816-824.
- Benson, P. (2001) *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London: Longman.
- Benson, P. (2002) "Autonomy and communication", in P. Benson e S. Toogood (a cura di), *Challenges to Research and Practice*. Dublin: Authentik. pp. 10-28.
- Benson, P. (2006) "Autonomy in language teaching and learning. State of the art article", *Language Teaching*, 40, 1. pp. 21-40.
- Benson, P. (2008) "Teachers' and learners' perspectives on autonomy", in T. Lamb e H. Reinders (a cura di), *Learner and Teacher Autonomy. Concepts, Realities and Responses*. Amsterdam: Benjamins. pp.15-32.
- Benson, P. (2008) "Autonomy in and out of class". Relazione presentata al *TESOL Symposium on Learner Autonomy: What Does the Future Hold?*, Novembre 2008, Università di Siviglia, Spagna.
- Benson, P. (2010) "Teacher education and teacher autonomy: Creating spaces for experimentation in secondary school English language teaching", *Language Teaching Research*, 13, 3. pp. 259-275.
- Benson, P. (1997) "The philosophy and politics of learner autonomy", in P. Benson e P. Voller, (a cura di), *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman. pp. 18-34.
- Benson, P., Lor, W. (1999) "Conceptions of language and language learning", *System*, 27, 4. pp. 459-472.
- Bernaus, A., Andrade, I., Kervran, M., Murkowska, A., Trujillo Saez, F. (2008) *Plurilingual and Pluricultural Awareness in Language Teacher Education - A Training Kit*. Graz: ECML.
- Berthele, R. (2009) "Multilinguals' inferences across related languages: How some interlingual roads get to be taken and others not". Relazione presentata alla *Sixth International Conference on Third Language Acquisition and Multilingualism*, Settembre 2009, Università di Bolzano, Italia.
- Blanche-Benveniste, C., Valli, A. (1997). "L'intercompréhension: Le cas des langues romanes", *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*. Paris: Hachette.
- Block, D. (1994) "A day in the life of a class: teacher/learner perceptions of task purpose in conflict", *System*, 22, 4. pp. 473-86.
- Bloom, B. S. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: Longman.
- Bloor, M., Bloor, T. (1988) "Syllabus negotiation: The basis of learner autonomy", in A. Brookes e P. Grundy (a cura di), *Individualization and*

- Autonomy in Language Learning. ELT Documents*, 131. London: Modern English Publications and the British Council. pp. 62-74.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., Zeidner, M. (2000) *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Boud, D. (1988) *Developing Student Autonomy in Learning. (Second Edition)*. New York: Kogan Page.
- Breen, M. P. (1985) "The social context for language learning – a neglected situation?", *Studies in Second Language Acquisition*, 7. pp. 135-158.
- Breen, M. P. (1998) "Navigating the discourse: On what is learned in the language classroom", in W. Renandya e G. Jacobs (a cura di), *Learners and Language Learning*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre. pp. 115-143.
- Breen M. P., Mann S. (1997) "Shooting arrows at the sun: Perspectives on a pedagogy for autonomy", in P. Benson e P. Voller (a cura di), *Autonomy and Independence in Language Learning*, London: Longman. pp. 132-149.
- Bremner, S. (1999) "Language learning strategies and language proficiency: Investigating the relationship in Hong Kong", *Canadian Modern Language Review*, 55, 4. pp. 490-514.
- Brockett, R. G., Hiemstra, R. (1991) *Self-direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*. London: Routledge.
- Brophy, J. (2009) "Connecting with the big picture", *Educational Psychologist*, 44, 2. pp. 147-157.
- Brotto, F. (2004) "Facilitare il plurilinguismo per costruire la cittadinanza europea", Relazione presentata alla *Giornata Europea delle Lingue, Manifestazione nazionale*, Settembre 2004, Potenza, Italia. Disponibile online su: <http://www.proteoprato.org/5c6%20d%20plur-x-eur.pdf> (ultima visita giugno 2010).
- Brown, A. L., Campione, J. C. (1990) "Communities of learning and thinking, or a context by any other name", *Human Development*, 21. pp.108-125.
- Brown, H. D. (1987) *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, JC: Prentice Hall.
- Brown, M. (2005) "Learning spaces", in D. Oblinger e J. Oblinger (a cura di), *Educating the Net Generation*. Washington, DC: Educause. Disponibile online su: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/pub71011.pdf> (ultima visita settembre 2010).
- Bruner, J. S. (1986) "The language of education", in J. S. Bruner (a cura di), *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press. pp. 121-133.
- Cameron, L. J. (1990) "Staying within the script: Personality and self-directed learning", *System*, 18. pp. 65-75.
- Comoglio M. (2002) "La valutazione autentica e il portfolio", *Orientamenti Pedagogici*, 49, 2. pp. 199-224.
- Candelier, M. (2003) *Evlang – l'Eveil aux Langues à l'Ecole Primaire – Bilan d'une Innovation Européenne*. Bruxelles: De Boek-Duculot.
- Candelier, M. (2007) *CARAP – Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Strasbourg: Council of Europe.
- Candy, P. C. (1991) *Self-direction for Lifelong Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Capucho, F. (2008) "L'intercompréhension est-elle une mode? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue", *Pratiques*, 139/140. pp. 238-250.
- Cardona, M. (2008) "L'insegnamento e l'apprendimento del lessico in ambiente CLIL", in M. Cardona (a cura di), *Apprendere le Lingue in Ambienti CLIL. Aspetti Teorici e Percorsi Applicativi*. Bari: Cacucci Editore.
- Cardona, M. (2010) *Il Ruolo della Memoria nell'Apprendimento delle Lingue. Una prospettiva glottodidattica (Nuova Edizione)*. Torino: UTET.
- Carneiro, R., Lefrere, P. Steffens, K. (2007) "Self-regulated learning in technology enhanced learning environments: A European survey", in R. Carneiro, P. Lefrere e K. Steffens (a cura di), *Self-regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments: A European Review*, Draft Version 3.0. Disponibile online su: <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/72/08/PDF/STEFFENS-KARL-2007.pdf> (ultima visita dicembre 2010).
- Carter, B. A. (2006) *Teacher/Student Responsibility in Foreign Language Learning*. New York: Peter Lang.
- Carter, R., Nunan, D. (2001) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chambers, G. N. (1998) "Pupils' perceptions of the foreign language learning experience", *Language Teaching Research*, 2, 3. pp. 231-259.
- Chamot, A. Foster, C., Gonglewski, M., Bartoszesky, A., Keatley, C. (n.d.) *Developing Autonomy in Language Learners. Learning Strategies Instruction in Higher Education*. Washington, DC: National Capital Language Resource Center. Disponibile online su: <http://www.nclrc.org/guides/HED/> (ultima visita dicembre 2010).
- Chamot, A., O'Malley, J. M. (1994) *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. New York: Addison Wesley.
- Champagne, M-F., Clayton, T., Nicholas D., Laszewski, M., Savage, W., Shaw, J. Stroupe, R., Thein, M., Walter, P. (2001), "The assessment of learner autonomy and language learning", in L. Dam (a cura di), *Learner Autonomy: New Insights. The AILA Review*, 15. pp. 45-54.
- Chan, V. (2003) "Autonomous language learning: The teachers' perspectives", *Teaching in Higher Education*, 8, 1. pp. 33-54.
- Chan, V., Spratt, M., Humphreys, G. (2002) "Autonomous language learning: Hong Kong tertiary students", *Teaching in Higher Education*, 1, 1. pp. 1-18.
- Chanock, K. (2004) "Autonomy and responsibility: Same or different?", in H. Reinders, J. Jones-Parry, H. Anderson e M. Hobbs (a cura di), *Supporting Independent Learning in the 21st Century*. Auckland: Independent Learning Association.
- Chen, Y.-M. (2008) "Learning to self-assess oral performance in English: A longitudinal case study", *Language Teaching Research*, 12, 2. pp. 235-262.
- Chuk, J. Y. P. (2004) "Promoting learner autonomy in the EFL classroom: The exploratory practice way". Relazione presentata alla *1st International Conference of the Independent Learning Association*, Settembre 2003, Melbourne, Australia. Disponibile online su: http://www.independentlearning.org/ila03/ila03_chuk.pdf (ultima visita ottobre 2010).

- Clemente, M. (2003) "Learning cultures and counselling: Teacher/learner interaction within a self-directed scheme", in D. Palfreyman e R. C. Smith (a cura di), *Learner Autonomy across Cultures: Language Education Perspectives*. New York: Palgrave Macmillan. pp. 201-219.
- Coonan, C. M. (2002) *La lingua Straniera Veicolare*. Torino: UTET.
- Coonan, C. M. (2006a) *CLIL: Un Nuovo Ambiente di Apprendimento*. Venezia: Libreria Cafoscarina.
- Coonan, C. M., (2006b) "Il Quadro e gli scenari curriculari: la proposta CLIL", in M. Mezzadri (a cura di), *Integrazione Linguistica in Europa. Il Quadro Comune di Riferimento per le Lingue*, Torino, UTET. pp. 143-165.
- Coonan, C. M. (2006c) "La metodologia task-based e CLIL", in F. Ricci Garotti (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL. Una Ricerca Interregionale sull'Insegnamento Veicolare*. Trento: Provincia Autonoma di Trento. pp. 3-11.
- Coonan, C.M. (2008) *CLIL e l'Apprendimento delle Lingue. Le Sfide del Nuovo Ambiente di Apprendimento*, Venezia: Libreria Cafoscarina.
- Coonan, C. M. (2009) "Esperienze e ricerche in corso a livello nazionale e internazionale: Problematiche e questioni aperte", in P. De Matteis e P. Fortuna (a cura di), *CLIL: Modelli di Integrazione Didattico-Disciplinare per la Formazione Docente. Realtà e Prospettive*. Lecce: Pensa Multimedia. pp. 7-26.
- Consiglio d'Europa (2001) *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: Apprendimento, Insegnamento, Valutazione*. Disponibile online la versione inglese su: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp. Traduzione italiana di Quartapelle, F., Bertocchi, D. (2002) Milano: La Nuova Italia e Oxford University Press.
- Coste, D. (2001) "La notion de compétence plurilingue", Atti del seminario *L'enseignement des langues vivantes, perspectives*, Direzione Generale dell'Insegnamento Scolastico, Ministero dell'Educazione nazionale. Disponibile online su: http://plurilinguisme.europe-avenir.com/index.php?option=com_content&task=view&id=226&Itemid=26 (ultima visita settembre 2010).
- Coste, D. (2009) "La langue de scolarisation dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle", *Babylonia*, 4. pp. 45-49.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (1998) "Compétence plurilingue et pluriculturelle", *Apprentissage et Usage des Langues dans le Cadre Européen. Le Français dans le Monde*. Paris: Hachette. Disponibile online su: <http://acedle.org/IMG/pdf/CompetencePlurilingue09.pdf> (ultima visita settembre 2010).
- Cotterall, S. (1995) "Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs", *System*, 23, 2. pp. 195-206.
- Cotterall, S. (1999) "Key variables in language learning: what do learners believe about them?", *System*, 27. pp. 493-513.
- Cotterall, S. (2006) "Using teacher talk to foster learner autonomy", *The Language Teacher*, 30, 7. pp. 21-24.
- Crabbe, D. (1993) "Fostering autonomy within classroom: The teacher's responsibility", *System*, 21, 4. pp. 443-452.

- Crystal, D. (2001) *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cucciarelli, C., De Matteis, P. (2008) “Le lingue d’Europa. Intercultura, lingue e CLIL”, *Il Filo d’Europa*, 1. Disponibile online su: http://assemblealegislativa.regione.emiliaromagna.it/wcm/antennaed/apub/peu/filo_europa/index/spiegazione/Lingue_Europa.pdf (ultima visita dicembre 2010).
- Cummins, J. (1984) *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Curci, A. M. (2005) “Educazione linguistica come educazione plurilingue”, *Daf-Werkstatt*, 6. pp. 59-70. Disponibile online su: http://muttercourage.files.wordpress.com/2008/03/educazione_plurilingue.pdf (ultima visita settembre 2010).
- Dafei, D. (2007) “An exploration of the relationship between learner autonomy and proficiency in English”, *Asian EFL Journal - Professional Teaching Articles*, 24. Disponibile online su: http://www.asian-efl-journal.com/pta_Nov_07_dd.php (ultima visita giugno 2010).
- Dagenais, D., Moore, D., Sabatier, C., Lamarre, P., Armand, F. (2009) Linguistic landscape and language awareness”, in E. Shohamy e D. Gorter (a cura di), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. New York: Routledge. pp. 253-269. Disponibile online su: <http://www.lerc.educ.ubc.ca/fac/norton/Dagenais%20et%20al%20LLandscape.pdf> (ultima visita settembre 2010).
- Daloiso, M. (2009) *I Fondamenti Neuropsicologici dell’Educazione Linguistica*. Venezia: Libreria Cafoscarina.
- Dam, L. (1995) *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.
- Dam, L. (2007) “Teacher education for learner autonomy”, *Independence*, 42. Disponibile online su: <http://www.learnerautonomy.org/Dam2007.pdf> (ultima visita novembre 2010).
- Dam, L. (2008) “How do we recognize an autonomous classroom? Revisited”. Relazione presentata al *TESOL Symposium on Learner Autonomy: What Does the Future Hold?*, Novembre 2008, Università di Siviglia, Spagna.
- Dam, L., Legenhausen, L. (1996) “The acquisition of vocabulary in an autonomous learning environment – the first months of beginning English”, in R. Pemberton *et al.* (a cura di), *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press. pp. 265-280.
- De Beni, R., Moè, A. (1995) *Questionario di Attribuzione. Attribuzione delle Cause di Successo/Fallimento in Compiti Cognitivi*. Firenze: Organizzazioni Speciali.
- De Beni, R., Zamperlin, C. (1997) “Differenze individuali nell’apprendimento: stili attributivi e strategie di studio. Seconda Parte.”, *Difficoltà di Apprendimento*, 2, 4. pp. 527-539.
- Deci, E. L., con Flaste, R. (1996) *Why We Do What We Do: Understanding Self-Motivation*. New York: Penguin.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.

- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Ryan, R. M. (1991) "Motivation and education: The self-determination perspective", *Educational Psychologist*, 26, 3-4. pp. 325-346.
- Delahaye, B., Choy, S. (2002) *Review of the Learning Preference Assessment (LPA)*. Disponibile online su: <http://www.guglielmino734.com/2002lpa.htm> (ultima visita giugno 2010).
- Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (2006) *L'Intercompréhension entre Langues Apparantées*. Disponibile online su: <http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/publications/intercomprehension.pdf> (ultima visita dicembre 2010).
- Dewey, J. (1907) *The School and Society: Being three lectures by John Dewey supplemented by a statement of the University Elementary School*. Chicago: University of Chicago Press. Disponibile online su: http://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1907/Dewey_1907_toc.html (ultima visita agosto 2010).
- Dewey, J. (1938) *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- Dickinson, L. (1987) *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dickinson, E. (1995) "Autonomy and motivation. A literature review", *System*, 23, 3. pp. 165-174.
- Dodman, M. (2000) "Educazione plurilingue nella realtà multiculturale", *Forum Schule Heute*, 4. Disponibile online su: <http://www.schule.provinz.bz.it/forum-schule-heute/heft4-00/dodman.htm> (ultima visita ottobre 2010).
- Dodman, M. (2003) "Dal multilinguismo al plurilinguismo", in S. Schiavi Fachin (a cura di), *L'Educazione Plurilingue. Dalla Ricerca di Base alla Pratica Didattica*. Udine: Forum Edizioni. pp. 111-118.
- Dörnyei, Z. (1998) "Survey Article: Motivation in second and foreign language learning", *Language Teaching*, 31. pp. 117-135.
- Dörnyei, Z., (2001) *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z. (2005) *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2006) "Individual differences in second language acquisition", *AILA Review*, 19. pp. 42-68.
- Dörnyei, Z., Schmidt, R. (2001) *Motivation and Second Language Acquisition*, Honolulu, University of Hawai'i at Manoa: Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Dörnyei, Z., Skehan, P. (2003) "Individual differences in second language learning", in C. J. Doughty e M. H. Long (a cura di), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell. pp. 589-630.
- Dörnyei, Z., Ushioda, E. (2009) *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Doughty, C. (1991) "Second language instruction does make a difference: evidence from an empirical study of second language relativisation", *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 4. pp.431-469.
- Doyé, P. (2003) "Education for plurilingualism". Relazione presentata alla *Third International ELT Research Conference "Languages for Life"*, Università di Çanakkale, Turchia. Disponibile online su:

- http://www.logincee.org/remote_libraryitem/5860?lang=en (ultima visita maggio 2010).
- Doyé, P. (2005) *Intercomprehension. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Eisenberger, R., Cameron, J. (1996) “Detrimental effects of reward: Reality or myth?”, *American Psychologist*, 51. pp. 1153–1166.
- Ellis, R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003) *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Esch, E. (1996) “Promoting learner autonomy: criteria for the selection of appropriate”, in R. Pemberton *et al.* (a cura di), *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press. pp. 164-175.
- Esch, E. (1997) “Learner Training for Autonomous Language Learning”, in P. Benson e P. Voller (a cura di), *Autonomy and Independence in Language Learning*. Harlow: Longman. pp. 35-48.
- Eurispes (2006) *Rapporto Nazionale sulla Condizione dell’Infanzia e dell’Adolescenza*. Disponibile online su: http://www.eurispes.it/index.php?option=com_content&view=category&id=48&Itemid=223 (ultima visita settembre 2010).
- Favaro, L. (2010) “Bambini e tecnologie: La dimensione pedagogica nell’introduzione delle tecnologie in contesti formali di insegnamento”. Relazione presentata al *Seminario della Scuola di Dottorato del Dipartimento di Scienze del Linguaggio*. Novembre 2010, Università Ca’ Foscari di Venezia. Italia.
- Filippi, I., Romei, P. (2006) “Il profilo professionale dell’insegnante nella scuola dell’autonomia”, in G. Fumarco (a cura di), *Atti del Convegno: La professione Docente ad un Bivio*. pp. 28-34. Novembre 2006, Torino, Italia. Disponibile online su: http://irrepiemonte.it/materiali/ordinamenti/conv_profdoc/atti11_06.pdf (ultima visita dicembre 2010).
- Finch, A. (2002) “Autonomy: Where Are We? Where Are We Going?”, *JALT CUE-SIG Proceedings*. pp. 15-42. Disponibile online su: <http://www.finchpark.com/arts/autonomy/index.htm> (ultima visita maggio 2010).
- Fischer, C. G., Grant, G. E. (1983). “Intellectual levels in college classrooms”, in C. L. Ellner e C. P. Barnes (a cura di), *Studies of College Teaching*. Lexington, MA: D.C. Heath. pp. 47-60.
- Fitch, G. (1970) “Effects of self-esteem, perceived performance, and choice on causal attributions”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 16. pp. 311–315.
- Flannery, J. (1994) “Teacher as co-conspirator: Knowledge and authority in collaborative learning”, in K. Bosworth e S. J. Hamilton (a cura di), *Collaborative Learning: Underlying Processes and Effective Techniques*. San Francisco: Jossey-Bass. pp. 15–23.

- Fogarty, R., Perkins, D., Barell, J. (1992) *How to Teach for Transfer*. Palatine: Skylight Publishing.
- Gardner, D. (2000) "Self-assessment for autonomous language learners", *Links&Letters*, 7. Disponibile online su: www.raco.cat/index.php/LinksLetters/article/viewFile/22713/22548 (ultima visita maggio 2010).
- Gardner, R. C., Lambert, W. A. (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House.
- Gardner, R. C., MacIntyre, P. D. (1993) "A student's contributions to second language learning. Part II: Affective variables", *Language Teaching*, 26. pp.1-11.
- Garrett, P., Shortall, T. (2002) "Learners' evaluations of teacher-fronted and student-centred classroom activities", *Language Teaching Research*, 6, 1. pp. 25-57.
- Gibbons, P. (2003) "Mediating language learning: Teacher interactions with ESL students in a content-based classroom", *TESOL Quarterly*, 27. pp. 247-272.
- Goebel, K. (2010) "Is a language transfer promoting instruction helpful for language and intercultural learning in the language class?". Relazione presentata alla conferenza *Moving through cultures of learning*, Università di Utrecht, Paesi Bassi. Disponibile online su: http://www.eera-ecer.eu/ecerprogrammes/programmeplanner/conference/ecer2010/?no_cache=1&sessionUid=1919&bookmark_contriUid=4901&addToBookmark=1 (ultima visita novembre 2010).
- González, J. A. (2009) "Promoting student autonomy through the use of the European Language Portfolio", *ELT Journal*, 63, 4. pp. 373-382.
- Good, T. L. (1987) "Two decades of research on teacher expectations: findings and future directions", *Journal of Teacher Education*
- Graham, S. (1991) "A review of attribution theory in achievement contexts", *Educational Psychology Review*, 3. pp. 5-39.
- Gremmo, M.-J., Riley, P. (1995) "Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: the history of an idea", *System* 23, 2. pp. 151-164.
- Griffiths, C. (2003) "Patterns of language learning strategy use", *System*, 31. pp. 367-383.
- Griffiths, C., Parry, J. M. (2001) "Language-learning strategies: Theory and perception", *ELT Journal*, 55, 3. pp. 247-254.
- Guglielmino, L. M. (1977) *Development of the Self-Directed Learning Readiness Scale*. Tesi di dottorato non pubblicata, University of Georgia. *Dissertation Abstracts International*, 38, 11a. p.6467.
- Günter, N. (2006) "Central results of the DESI study: Competences in German as L1 and L2 in the context of the German school system". Relazione presentata alla *Standing Conference of Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany*, Germania. Disponibile online su: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Nold_Conf06_DESI.doc (ultima visita novembre 2010).
- Hammarberg, B. (2010) "The languages of the multilingual: Some conceptual and terminological issues", *IRAL*, 48. pp. 91-104.

- Hassaskhah, J., Vahabi, M. (2010) "An in-depth analysis of the relationship between age and attribution in EFL contexts", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5. pp. 2126-2132. Disponibile online su: <http://www.sciencedirect.com/science> (ultima visita dicembre 2010).
- Hawkins, E. W. (1999) "Foreign language study and language awareness", *Language Awareness*, 8, 3-4. pp.124-142.
- Herdina, P., Jessner; J. (2002) *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hiemstra, R. (1994) "Self-directed learning", in T. Husen e T. N. Postlethwaite (a cura di), *The International Encyclopedia of Education. (Second edition)*. Oxford: Pergamon. Disponibile online su: <http://ccnmtl.columbia.edu/projects/pl3p/Self-Directed%20Learning.pdf> (ultima visita dicembre 2010).
- Holec, H. (1981) *Autonomy and Foreign language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Holec, H. (1987) "The learner as manager: Managing learning or managing to learn?", in A. L. Wenden e J. Rubin (a cura di), *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall International. pp. 145-156.
- Holec, H. (1988) *Autonomy and Self-Directed Learning: Present Fields of Application*. Strasbourg: Council of Europe.
- Holec, H., Little, D., Richterich, R. (1996) *Strategies in Language Learning and Use*. Strasbourg: Council of Europe.
- Hořinek, M. (2007) *A Closer Look at Learner Autonomy - A Qualitative Study*. Tesi di laurea, Università di Masaryk, Repubblica Ceca. Disponibile online su: http://is.muni.cz/th/12319/ff_m/thesis.doc (ultima visita maggio 2010).
- Horwitz, E. K. (1999) "Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A review of BALLI studies", *System* 27. pp.557-576.
- Horwitz, E. K. (1987) "Surveying student beliefs about language learning", in L. Wenden e J. Rubin (a cura di), *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice Hall International. pp. 119-129.
- Hsieh, P.-H. P., Schallert, D. L. (2008) "Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course", *Contemporary Educational Psychology*, 33, 4. pp. 513-532. Disponibile online su: <http://www.sciencedirect.com> (ultima visita dicembre 2010).
- Huang, Xiso-Hua, Van Naerssen, M. (1987) "Learning strategies for oral communication", *Applied Linguistic*, 8, 3. pp. 287-307.
- Hyland, F. (2000) "ESL writers and feedback: giving more autonomy to students", *Language Teaching Research*, 4, 1. pp. 33-54.
- James, C. (1996) "A cross-linguistic approach to language awareness", *Language Awareness*, 5, 3-4. pp. 138-148.
- James, M. A. (2006) "Teaching for transfer in ELT", *ELT Journal*, 60, 2. pp. 151-159.
- Jessner, U. (2008a) "A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness", *The Modern Teaching Journal*, 92, 2. pp.270-283.

- Jessner, U. (2008b). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41, 1. pp. 15-56.
- Jing, H. (2006) "Learner resistance in metacognition training? An exploration of mismatches between learner and teacher agendas", *Language Teaching Research*, 10, 1. pp. 95-117.
- Job, R., Tonzar, C. (1994) "I processi coinvolti nell'apprendimento linguistico", in L. Mariani (a cura di), *L'Autonomia nell'Apprendimento Linguistico*. Firenze: La Nuova Italia. pp. 39-54.
- Kaplan, A, Flum, H. (2009) "Motivation and identity: The relations of action and development in educational contexts – An introduction to the special issue", *Educational Psychologist*, 44, 2. pp. 73-77.
- Kecskes, I. (2010) "Dual and multilanguage systems", *International Journal of Multilingualism*, 7, 2. pp. 91-109.
- Kemp, C. (2009) "Learning, transfer, and creativity in multilingual language learning: A dynamic systems approach", Relazione presentata alla *Sixth International Conference on Third Language Acquisition and Multilingualism*, Università di Bolzano, Italia.
- Kenny, B. (1993) "For more autonomy", *System*, 21, 4. pp. 431-442.
- Knowles, M. (1975) *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. New York: Association Press.
- Kohonen, V. (1992) "Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education", in D. Nunan (a cura di), *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 37-56.
- Kohonen, V. (2001) "Developing the European language portfolio as a pedagogical tool for advancing student autonomy", in L. Karlsson, F. Kjisik e J. Nordlund (a cura di), *All together now. Papers from the Nordic Conference on Autonomous Language Learning*. Helsinki: University of Helsinki Language Centre. pp. 20-44. Disponibile online su: <https://www.uta.fi/laitokset/okl/tokl/projektit/eks/pdf/kohonen2001.pdf> (ultima visita luglio 2010).
- Kolb, D. A. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Krashen, S. D., (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Kristner, J., Osborne, M., LeVerrier, L. (1988) "Causal attributions of LD children: Developmental patterns and relation to academic progress", *Journal of Educational Psychology*, 80. pp. 82-89. Disponibile online su: <http://www.sciencedirect.com/science> (ultima visita maggio 2010).
- La Gaza, W. (2008) "Learner autonomy – teacher autonomy: Interrelating and the will to empower", in T. Lamb e H. Reinders, *Learner and Teacher Autonomy. Concepts, Realities and Responses*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. pp. 63-79.
- Lai, J. (2001) "Towards an analytic approach to assessing learner autonomy", *The AILA Review*, 15. pp. 34-44.
- Lam, W. S. E. (2000) "L2 literacy and the design of the self: A case study of a teenager writing on the Internet", *TESOL Quarterly*, 34. pp. 457-482.

- Lamb, T. (2000) "Finding a voice: Learner autonomy and teacher education in an urban context", in B. Sinclair, I. McGrath e T. Lamb (a cura di), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. Harlow: Pearson Education. pp. 118-127.
- Lamb, M. (2004). "It depends on the students themselves: Independent language learning at an Indonesian state school", *Language Culture and Curriculum*, 17. pp. 229–245.
- Lamb, T., Reinders, H. (2009) *Supporting Independent Language Learning*. Frankfurt: Peter Lang.
- Landry, R., Bourhis, R. Y. (1997) "Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study", *Journal of Language and Social Psychology*, 16. pp. 23–49.
- Larsen-Freeman, D., Long, M. H. (1991) *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Lasagabaster, D., Sierra, J. M. (2009) "Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes", *International CLIL Research Journal*, 1, 2. pp. 4-17. Disponibile online su: <http://www.icrj.eu/index.php?vol=12&page=73> (ultima visita dicembre 2010).
- Lee, O. (1996) "The cultural context for Chinese learners: conceptions of learning in the Confucian tradition", in D. Watkins e J. Biggs (a cura di), *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*. Hong Kong & Melbourne: CERC & ACER. pp. 25-41.
- Legenhausen, L. (2003) "Second language acquisition in an autonomous learning environment", in D. Little, J. Ridley e E. Ushioda (a cura di), *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment*. Dublin: Authentik. pp. 65-77.
- Legenhausen, L. (2008) "Arguments for learner autonomy: Analysing linguistic developments". Relazione presentata al *TESOL Symposium on Learner Autonomy: What Does the Future Hold?*, Novembre 2008, Università di Siviglia, Spagna.
- Legenhausen, L. (2010) "Group work, weak learners and the autonomous classroom", in B. O'Rourke e L. Carson (a cura di), *Language Learner Autonomy. Policy, Curriculum, Classroom*. Berna: Peter Lang. pp. 29-44.
- Lepper, M. R., Greene, D. (1978) *The Hidden Costs of Reward: New Perspectives on the Psychology of Human Motivation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Levesque, S. C., Williams, G. C., Elliot, D., Pickering M. A., Bodenhamer, B., Finley, F. J. (2007) "Validating the theoretical structure of the Treatment Self-regulation Questionnaire (TSRQ) across three different health behaviors", *Health Education Research*, 22, 5. pp. 691-702. Disponibile online su: <http://her.oxfordjournals.org/cgi/content/abstract/22/5/691> (ultima visita agosto 2010).
- Little, D. (1991) *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (1994) "Autonomy in language learning: Some theoretical and practical considerations", in A. Swarbrich (a cura di), *Teaching Modern Languages*. New York: Routledge. pp. 81-87.

- Little, D. (1995) "Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy", *System*, 23, 2. pp. 175-181.
- Little, D. (1996) "Freedom to learn and compulsion to interact: Promoting learner autonomy through the use of information systems and information technology", in Pemberton *et al.* (a cura di), *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press. pp. 193-209.
- Little, D. (1997) "Language awareness and the autonomous language learner", *Language Awareness*, 6, 2-3. pp. 93-104.
- Little, D. (2001) "We're all in it together: Exploring the interdependence of teacher and learner autonomy". Relazione presentata alla conferenza *Autonomy 2000*, Università di Helsinki, Finlandia. Disponibile online su: <http://coyote.miyazaki-mu.ac.jp/learnerdev/LLE/8.2/littleE.html> (ultima visita giugno 2010).
- Little, D. (2003) *The European Language Portfolio in Use: Nine Examples*. Strasbourg: Council of Europe. Disponibile online su: www.coe.int/portfolio (ultima visita giugno 2010).
- Little, D. (2005) "The Common European Framework and the European Language Portfolio: Involving learners and their judgments in the assessment process", *Language Testing*, 22, 3. pp.321-336.
- Little, D. (2007) "Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited", *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1, 1. pp. 14-29.
- Little, D., Dam, L. (1998) "Learner autonomy: What and why?" *The Language Teacher Online*, 10. pp. 7-8. Disponibile online su: <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/98/nov/littledam.html> (ultima visita agosto 2010).
- Littlewood, W. (1996) "'Autonomy': an anatomy and a framework", *System*, 24, 4. pp. 427-435.
- Littlewood, W. (1999) "Defining and developing anatomy in East Asian contexts", *Applied Linguistic*, 20, 1. pp. 79-94.
- Littlewood, W. (2002) "Cooperative and collaborative learning tasks", in P. Benson e S. Toogood (a cura di), *Challenges to Research and Practice*. Dublin: Authentik. pp. 29-40.
- Long, H. B. (1990) *Learner Managed Learning*. London: Kegan Page.
- Long, M. H. (1983) "Does second language instruction make a difference? A review of research", *TESOL Quarterly*, 17, 3. pp. 359-382.
- Long, M. H., Porter, P. A. (1985) "Group work, interlanguage talk, and second language acquisition", *TESOL Quarterly*, 19, 2. pp. 207-228.
- Lynch, T. (1991) "Questioning roles in the classroom", *ELT Journal*, 45, 3. pp. 201-210.
- Lynch, T. (1997) "Life in the slow lane: Observations of a limited L2 listener", *System*, 25, 3. pp. 385-398.
- Macaro, E. (1997) *Target Language, Collaborative Learning and Autonomy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Macaro, E. (2001) *Learning Strategies in Foreign and Second Language Classroom*. London: Continuum International Publishing.

- Macaro, E. (2008) "The shifting dimension of language learner autonomy", in T. Lamb e H. Reinders (a cura di), *Learner and Teacher Autonomy. Concepts, Realities and Responses*. Amsterdam: Benjamins. pp. 47-62.
- Mantle-Bromley, C. (1995) "Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency", *The Modern Language Journal*, 79, 3. pp. 372-386.
- Maragliano, R. (1996) *Esseri Multimediali. Immagini del Bambino di Fine Millennio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Marefat, F., Barbari, F. (2009) "The relationship between out-of-class language learning strategy use and reading comprehension ability", *Porta Linguarum*, 12. pp. 91-106. Disponibile online su: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero12/6%20Fahimed.pdf (ultima visita ottobre 2010).
- Mariani, L. (2010) *Saper Apprendere. Atteggiamenti, Motivazioni, Stili e Strategie per Insegnare a Imparare*. Padova: Libreria Universitaria.
- Mariani, L. (2009) "Per una educazione linguistica trasversale: la sfida della competenza plurilingue", *Italiano LinguaDue*, 1. pp. 203-210. Disponibile online su: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/440/628> (ultima visita dicembre 2010).
- Mariani, L., Madella, S., D'Emidio Bianchi, R. (2004) *Il Portfolio a Scuola. Una Proposta Operativa Pluridisciplinare*. Bologna: Zanichelli.
- Margolis, H., McCabe, P. P. (2004) "Self-efficacy: A key to improving the motivation of struggling learners", *The Clearing House*, 77, 6. pp. 241-249.
- McDonough, S. H. (1999) "Learner Strategies", *Language Teaching*, 32. pp 1-18.
- Menegale, M. (2008a) "Tipi di domande utilizzate durante la lezione frontale partecipata e output degli studenti", in Coonan, C. M. (a cura di), *La Produzione Orale in Ambito CLIL*, sezione monografica di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1-2. pp. 117-146.
- Menegale, M. (2008b) "Expanding teacher-student interaction through more effective classroom questions: From traditional teacher-fronted lessons to student-centred lessons in CLIL", in C. M. Coonan (a cura di), *CLIL e l'Apprendimento delle Lingue. Le Sfide del Nuovo Ambiente di Apprendimento*, Venezia: Libreria Cafoscarina. pp. 105-127. Disponibile online su: <http://lear.unive.it/bitstream/10278/1005/1/05Menegale.pdf> (ultima visita settembre 2010).
- Menegale, M. (2010) "Class activities aimed at enhancing oral production in CLIL-based lessons", in G. Rață (a cura di), *Language Education Today: Between Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing. pp. 169-187.
- Merriam, S., Caffarella, R. (1999). *Learning in Adulthood: A comprehensive Guide. (Second edition)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezzadri; M. (2001) *Internet nella Didattica dell'Italiano: La frontiera presente*. Perugia: Guerra.
- Miliander, J. (2008) "The use of portfolios in initial teacher training", *Independence*, 43. pp. 26-27.
- Moè, A., De Beni, R. (1995) "Strategie e metodi di studio: Aspetti strategici, metacognitivi e motivazionali", in O. Albanese, P. A. Doudin e D. Martin (a cura di), *Metacognizione ed Educazione*. Milano: Franco Angeli.

- Disponibile online su: http://www.univirtual.it/corsi/2002_2003/pazzaglia/download/approfondimenti/approf06a.pdf (ultima visita maggio 2010).
- Moè A., De Cal, C., De Beni, R. (2002) "Motivazione ad apprendere e successo scolastico. Misurazione e relazioni tra variabili in bambini di scuola elementare", *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, 4, 3. pp. 343-358.
- MTV, Nickel, Microsoft (2006) *Circuits of Cool/Digital Playground Study*. Disponibile online su: <http://www.cdtv.net/users/node/14375> (ultima visita maggio 2010).
- Müller-Verweyen, M. (1999) "Reflection as a means of acquiring autonomy", in S. Cotterall e D. Crabbe (a cura di), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Frankfurt: Peter Lang. pp. 79-88.
- Murdock, P. (2009) "Enabling our students to flourish: Establishing opportunities for flow in the EFL classroom" in R. Bergami, S. L. Pucci e A. Schuller (a cura di), *Proceedings of the VIII Worldwide Forum on Education and Culture Crossing Borders*. Dicembre 2009, Roma, Italia. Disponibile online su: www.regent.edu/acad/schcom/faculty/.../2010_proceedings_final.pdf (ultima visita ottobre 2010).
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H., Todesco, A. (1978) *The Good Language Learner. Research in Education Series No 7*. Toronto: The Ontario Institute of Studies in Education.
- Nguyen, T. C. L. (2009) *Learner Autonomy and EFL Learning at the Tertiary Level in Vietnam*. Tesi di dottorato, Victoria University of Wellington. Disponibile online su: <http://researcharchive.vuw.ac.nz/bitstream/handle/10063/1203/thesis.pdf?sequence=1> (ultima visita ottobre 2010).
- Nicholls, L. G. (1978) "The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability", *Child Development*, 49. pp. 800-814.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., Vallerand, R. J. (2000) "Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory", *Language Learning*, 50, 1. pp. 57-85.
- Nunan, D. (1989) *Designing Task for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1991) *Language Teaching Methodology*. London: Prentice Hall.
- Nunan, D. (1995) "Closing the gap between learning and instruction", *TESOL Quarterly*, 29, 1. pp. 133-58.
- Nunan D. (1997) "Designing and adapting materials to encourage learner Autonomy", in P. Benson e P. Voller (a cura di), *Autonomy and Independence in Language Learning*. Harlow: Longman. pp. 192-203.
- Nunn, R. (2001) "Language learning across boundaries-negotiating classroom rituals", *TESL-EJ*, 5, 2. Disponibile online su: <http://tesl-ej.org/ej18/toc.html> (ultima visita maggio 2010).
- Oblinger, D., Oblinger, J. (2005) *Educating the Net Generation*. Washington, DC: Educause. Disponibile online su: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/pub71011.pdf> (ultima visita settembre 2010).

- Oliveira, A. L., Ançã, M. H. (2009) “‘I speak five languages’: Fostering plurilingual competence through language awareness”, *Language Awareness*, 18, 3-4. pp. 403-421.
- O’Leary, C. (2007) “Should learner autonomy be assessed?”, *Atti del convegno Independent Learning Association: Exploring theory, enhancing practice: Autonomy across the disciplines*. 2007, Kanda University of International Studies, Chiba, Giappone. Disponibile online su: http://independentlearning.org/ILA/ila07/files/ILA2007_031.pdf (ultima visita giugno 2010).
- O’Malley, J. M., Chamot, A. U. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O’Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R. P., Kupper, L. (1985) “Learning strategy applications with students of English as a second language”, *TESOL Quarterly*, 19. pp. 557-584.
- O’Malley, J. M., Valdez Pierce L. (1996) *Authentic Assessment for English Language Learners*. New York: Addison-Wesley Publishing Company.
- Orsmond, P., Merry, S., Reiling, K. (2000) “The use of student derived marking criteria in peer and self-assessment”, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25, 1. pp. 23-38.
- Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Oxford, R. (1996) “When emotions meet (meta)cognition in language learning histories”, in *International Journal of Educational Research*, 23, 7. pp. 581-584.
- Oxford, R. L. (2006) “Task-based language teaching and learning: An overview”, *Asian EFL Journal*, 83. pp. 94-121.
- Paris, S. G., Winograd, P. (2003) *The Role of Self-Regulated Learning in Contextual Teaching: Principles and Practices for Teacher Preparation*. Disponibile online su: www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED479905 (ultima visita ottobre 2010).
- Pemberton, R. Edward, S. L., Or, W. W. F., Pierson, H. D. (1996) *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Pennicook, A. (1997) “Cultural alternatives and autonomy”, in P. Benson e P. Voller (a cura di), *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman. pp. 35-53
- Penz, H. (2001) “Cultural awareness and language awareness through dialogic social interaction using the internet and other media”, in A.-B. Fenner (a cura di), *Cultural Awareness and Language Awareness Based on Dialogic Interaction with Texts in Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe. pp. 103-124.
- Perkins, D. N., Salomon, G. (1988) “The science and art of transfer”, *Educational Leadership*, 46, 1. pp. 22-32. Disponibile online su: <http://www.learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/trancost.htm> (ultima visita giugno 2010).
- Perkins, D. N., Salomon, G. (1992) “Transfer of learning”, *International Encyclopedia of Education. (Second Edition)*. Oxford: Pergamon Press. Disponibile online su: <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/traen>

cyn.htm (ultima visita giugno 2010).

- Piaget, J. (1965) *The Moral Judgment of the Child*. New York: Free Press.
- Pica, T., Doughty, C. (1986) "The role of group work in classroom second language acquisition", *Studies in Second Language Acquisition*, 7. pp. 233-248.
- Pickard, N. (1995) "Out-of-class language learning strategies: Three case studies", *Language Learning*, 12. pp. 35-37.
- Pickard, N. (1996) "Out-of-class language learning strategies", *ELT Journal*, 50, 2. pp. 150-159.
- Pierson, H. D. (1996) "Learner culture and learner autonomy in the Hog Kong Chinese context", in R. Pemberton *et al.* (a cura di), *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press. pp. 49-58.
- Pintrich, P. R. (2000). "The role of goal orientation in self-regulated learning", in M. Boekaerts, P. R. Pintrich e M. Zeidner (a cura di), *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press. pp. 452-502.
- Pintrich, P. R., De Groot, E. V. (1990) "Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance", *Journal of Academic Psychology*, 82, 1. pp.33-40.
- Pintrich, P. R., Schunk, D. H. (2002) *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications. (Second edition)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Pintrich, P. R., Zeidner, M. (2000) *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Po-ying, C. (2007) "How students react to the power and responsibility of being decision makers in their own learning", *Language Teaching Research*, 11, 2. pp. 225-241.
- Prabhu, N. S. (1987) *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Prensky, M. (2001a) "Digital natives, digital immigrants", *On the Horizon*, 9, 5. Disponibile online su: <http://www.marcprensky.com/.../Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (ultima visita dicembre 2010).
- Prensky, M. (2001b) "Digital natives, digital immigrants, Part 2: Do they really think differently?", *On the Horizon*, 9, 6. Disponibile online su: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf> (ultima visita dicembre 2010).
- Ravazzolo, C., Moè, A., De Beni, R. (2005) *Stili Attributivi Motivazionali. Percorsi per migliorare le Capacità di Apprendimento in Bambini dai 4 agli 11 Anni*. Trento: Erickson.
- Ribé, R., Vidal, N. (1993) *Project Work: Step by Step*. Oxford, Heinemann.
- Ricci Garotti, F. (2006) *Il futuro si chiama CLIL*. Trento: IPSRAE Trentino.
- Ricci Garotti, F., Stoppini, L. (2010) *L'Acquisizione della Lingua Straniera nella Scuola dell'Infanzia: Una Ricerca con Bambini dai Tre ai Sei Anni*. Perugia: Guerra Edizioni.

- Riley, P. (1997) "The guru and the conjurer: Aspects of counselling for self-access", in P. Benson e P. Voller (a cura di), *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman. pp. 114-131.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn. (First edition)*. New York: Macmillan/Merrill.
- Ross, M., Fletcher, G. J. O. (1985) "Attribution and social perception", in G. Lindsey e E. Aronson (a cura di), *The Handbook of Social Psychology*, 2. New York: Random House. pp. 73-114.
- Rubin, J. (1975) "What the 'good language learner' can teach us", *TESOL Quarterly*, 9, 1. pp.41-51.
- Rubin, J. (1987) "Learner strategies. Theoretical assumptions, research history and typology", in A. L. Wenden e J. Rubin (a cura di), *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice Hall International. pp 15-30.
- Rubin, J. (2001) "Language learner self-management", *Journal of Asian Pacific Communication*, 11, 1. pp. 25-37.
- Rubin, J. (2005) "The expert language learner: A review of good language learner studies and learning strategies", in K. Johnson (a cura di), *Expertise in Second Language Learning and Teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. pp. 37-63.
- Ryan, S. M. (1997) "Preparing students for independence: Resources beyond the classroom", P. Benson e P. Voller (a cura di), *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman. pp. 215-224.
- Sabatier, C. (2009) "Multilingualism and the local linguistic landscape in and out of school". Relazione presentata alla *Sixth International Conference on Third Language Acquisition and Multilingualism*, Settembre 2009, Università di Bolzano, Italia.
- Savignon, S. J., Wang, C. (2003) "Communicative language teaching in EFL contexts: Learner attitudes and perceptions", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41, 3. pp.223-249.
- Sayer, P. (2009) "Using the linguistic landscape as a pedagogical resource", *ELT Journal*, 64, 2. pp. 143-154.
- Scharle A., Szabó A. (2000) *Learner Autonomy*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Schumann, J. H. (1978) "Social and psychological factors in second language acquisition", in J. C. Richards (a cura di), *Understanding Second and Foreign Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House. pp. 163-178.
- Schunk, D. (1982) "Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement", *Journal of Educational Psychology*, 74. pp. 548-556.
- Schunk, D. Zimmerman, B. J. (1994) *Self- Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Schunk, D. Zimmerman, B. J. (1998) *Self-rRegulated Learning: From Teaching to Self-reflective Practice*. New York: Guilford Press.
- Serragiotto, G. (2003) *CLIL. Apprendere Insieme una Lingua e Contenuti non Linguistici*. Perugia: Guerra Edizioni.

- Schärer, R. (2000) *European Language Portfolio: Final Report on the Pilot Project*. Strasbourg: Council of Europe. Disponibile online su: <http://culture.coe.int/portfolio> (ultima vista maggio 2010).
- Sheerin, S. (1991) "State of the art: self-access", *Language Teaching*, 24, 3. pp. 153-157.
- Sheerin, S. (1997) "An exploration of the relationship between self-access and independent learning", in P. Benson e P. Voller (a cura di), *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman. pp. 54-65.
- Shohamy E., Gorter D. (a cura di), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. New York: Routledge.
- Sinclair, B. (2008) "Multiple voices. Negotiating pathways towards teacher and learner autonomy", in T. Lamb e H. Reinders, *Learner and Teacher autonomy. Concepts, Realities and Responses*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. pp. 237-266.
- Sisti, F. (2007) "Il computer come strumento di simulazione", *Studi di Glottodidattica*, 3. pp. 85-100. Disponibile online su: <http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/viewFile/26/25> (ultima visita dicembre 2010).
- Skehan, P. (1989) *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Skehan, P. (1994) "Differenze individuali e autonomia di apprendimento", in L. Mariani (a cura di), *L'Autonomia nell'Apprendimento Linguistico*. Firenze: La Nuova Italia. pp. 19-38.
- Skiba, D. J., Burton, A. J. (2006) "Adapting your teaching to accommodate the net generation of learners", *The Online Journal of Issues in Nursing*, 11. Disponibile online su: http://www.nursingworld.org/MainMenuCategories/ANAMarketplace/ANAPeriodicals/OJIN/TableofContents/Volume112006/No2May06/tpc30_416076.aspx (ultima visita settembre 2010).
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., Connell, J. P. (1990) "What it takes to do well in school and whether I've got it: The role of perceived control in children's engagement and school achievement", *Journal of Educational Psychology*, 82, 1. pp. 22-32. Disponibile online su: <http://www.sciencedirect.com/> (ultima visita maggio 2010).
- Slimani, A. (1992) "Evaluation of classroom interaction", in J. C. Alderson e A. Berretta (a cura di), *Evaluating Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press. pp.197-211.
- Smith, R. (2001) "Group work for autonomy in Asia: insights from teacher-research", in L. Dam (a cura di), *Learner Autonomy: New Insights. Special Issue of AILA Review*, 15. pp. 70-81.
- Smith, R. (2003) "Teacher education for teacher-learner autonomy", in J. Gollin, G. Ferguson e H. Trappes-Lomax (a cura di), *Symposium for Language Teacher Educators: Papers from Three IALS Symposia*. University of Edinburgh: IALS. Disponibile online su: http://www.warwick.ac.uk/~elsdr/Teacher_autonomy.pdf (ultima visita agosto 2010).
- Spratt, M., Humphreys, G., Chan, V. (2002) "Autonomy and motivation: Which comes first?", *Language Teaching Research*, 6, 3. pp. 245-256.

- Springer, S., Collins, L. (2008) "Interacting inside and outside of the language classroom", *Language Teaching Research*, 12, 1. pp. 39-60.
- Stern, H. H. (1975) "What can we learn from the good language learner?", *Canadian Modern Language Review*, 31. pp. 304-318.
- Sturtridge, G. (1994) "Si può educare all'autonomia? La conoscenza della metodologia didattica come strumento per l'autonomia del discente", in L. Mariani (a cura di), *L'Autonomia nell'Apprendimento Linguistico*. Firenze: La Nuova Italia. pp. 81-88.
- Sturtridge, G. (1997) "Teaching and Language Learning in Self-Access Centres: Changing Roles?", in P. Benson e P. Voller (a cura di), *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman. pp. 66-78.
- Swain, M. (1985) "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development", in S. Gass e C. Madden (a cura di), *Input in Second Language Acquisition*. Cambridge, MA: Newbury House. pp. 235-256.
- Swain, M. (1988) "Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning", *TESL Canada Journal*, 6, 1. pp. 68-83.
- Sweat, S. S. (2000) *The Relationship among Teacher Expectations, Teacher Attitudes toward the TAAS, and Student Achievement*. Tesi di dottorato, University of North Texas, UNT Digital Library. pp. 32-47. Disponibile online su: http://www.library.unt.edu/theses/open/20003/sweatt_shelley/Dissertation.pdf (ultima visita settembre 2010).
- Tapscott D. (1998) *Growing up Digital: the Rise of the Net Generation*. New York: McGraw Hill.
- Tarone, E., Swain, M. (1995) "A sociolinguistic perspective on second language use in immersion classrooms", *The Modern Language Journal*, 79, 2. pp. 166-178.
- Tarone, E., Yule, G. (1989) *Focus on the Language Learner*. Oxford: Oxford University Press.
- Tatzl, D. (2010) "Learner motivation through autonomous learning: An EFL project concept", in B. Beaven (a cura di), *IATEFL 2009: Cardiff Conference Selections*. Canterbury: IATEFL. pp. 78-80.
- Teo, P. (2008) "Outside in/inside out: Bridging the gap in literacy education in Singapore classrooms", *Language and Education*, 22, 6. pp. 411-431.
- Tessaro, F. (2002) *Metodologia e Didattica dell'Insegnamento Secondario*. Roma: Armando Editore.
- Thanasoulas, D. (2000) "What is learner autonomy and how can it be fostered?", *The Internet TESL Journal*, VI, 11. Disponibile online su: <http://iteslj.org/> <http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy.html> (ultima visita ottobre 2010).
- Thomsen, H. (2000) "Learners' favoured activities in the autonomous classroom", in D. Little, L. Dam e J. Timmer (a cura di), *Focus on Learning rather than Teaching: Why and How?* Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies. pp. 71-86.
- Thomsen, H. (2003) "Scaffolding target language use", in D. Little, J. Ridley e E. Ushioda (a cura di), *Learner Autonomy in the Foreign Language*

- Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment*. Dublin: Authentik. pp. 29-46.
- Torrano Montalvo, F., Gonzalez Torres, M. C. (2004) "Self-regulated learning: Current and future directions", *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2, 1. pp. 1-34.
- Toscano M. (2001) "Multilinguismo e pluralità linguistica". Materiale pubblicato per il Dipartimento di Studi e Ricerche su Africa e Paesi Arabi, Napoli. Disponibile online su: http://www.medlingue.it/schede_insegnamento_2003_2004/ins_teoria_medling.htm (ultima visita gennaio 2010).
- Tsvetanova, S., Stoimenova, B., Tsvetkova, N., Connolly, T. M., Stansfield, M. H., Hainey, T., Cousins, I., Josephson, J., O'Donovan, A., Rodriguez Ortiz, C. (2009) "ARGuing for multilingual motivation in Web 2.0: A tool for facilitating plurilingualism", Relazione presentata alla *3rd European Conference on Games-based Learning (ECGBL)*, Ottobre 2008, Graz, Austria. Disponibile online su: http://arg.paisley.ac.uk/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=96&Itemid=36 (ultima visita novembre 2010).
- Tufi, S., Blackwood, R. (2010) "Trademarks in the linguistic landscape: Methodological and theoretical challenges in qualifying brand names in the public space", *International Journal of Multilingualism*, 7, 3. pp. 197-210.
- Ushioda E. (1996) *The Role of Motivation*, Dublin, Authentik.
- Ushioda, E. (2003) "Motivation as a socially mediated process", in D. Little, J. Ridley e E. Ushioda (a cura di), *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment*. Dublin: Authentik. pp. 90-102.
- Ushioda, E. (2010) "Socialising students' motivation and autonomy in the English language classroom". Relazione presentata alla *44th IATEFL International Conference*, Aprile 2010, Harrogate, UK.
- Vandergrift, L. (2005) "Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening", *Applied Linguistics*, 26, 1. pp. 70-89.
- van Lier, L. (1996) *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy and Authenticity*. London: Longman.
- Vann, R. J., Abraham, R. G. (1990) "Strategies of unsuccessful language learners", *TESOL Quarterly*, 24, 2. pp. 177-198.
- Victori, M., Lockhart, W. (1995) "Enhancing metacognition in self-directed language learning", *System*, 23. pp. 223-234.
- Villanueva Alfonsa, M-L. (2006) "ICT paradoxes from the point of view of autonomy training and plurilingualism", *Mélanges CRAPEL*, 28. pp. 9-27. Disponibile online su: http://www.revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/1_VILLANUEVA.pdf (ultima visita dicembre 2010).
- Vygotsky L. S. (1934), *Myšlenie i reč*. Nella traduzione italiana di Mecacci, L. (1990): *Pensiero e Linguaggio - Ricerche psicologiche*. Roma, Bari: Biblioteca Universale Laterza.
- Wei, L. (2005) "Design of text-based questions from the study of typology of questions", *Sino-US English Teaching*, 2, 5. pp.16-24. Disponibile online

- su: <http://www.linguist.org.cn/doc/su200505/su20050504.pdf> (ultima visita maggio 2010).
- Weiner, B. (1977) "An attributional approach for educational psychology", *Review of Research in Education*, 4. pp. 345-366.
- Weiner, B. (1985) "An Attributional Theory of achievement motivation and emotion", *Psychological Review*, 92, 4. pp. 548-573.
- Weiner, B. (2000) "Interpersonal and intrapersonal theories of motivation from an attributional perspective", *Educational Psychology Review*, 12. pp. 1-14.
- Wen, Q., Johnson, R. K. (1997) "L2 learner variables and English achievement: A study of tertiary-level English majors in China", *Applied Linguistics*, 18, 1. pp. 27-48.
- Wenden, A. L. (1987) "How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners", in A. L. Wenden e J. Rubin (a cura di.), *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice Hall International. pp. 103-118.
- Wenden, A. L. (1991) *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Wenden, A. L. (1998) "Metacognitive knowledge and language learning", *Applied Linguistics*, 19, 4. pp. 515-537.
- Wenden, A. L., Rubin, J. (1987) *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice Hall International.
- White, C. (1999) "Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners", *System*, 27. pp. 443-457.
- Wilén, W. (1991) *Questioning Skills for Teachers. (Third Edition)*. Washington DC: National Educational Association.
- Williams, M., Burden, R. (1997) *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, J. (1996) *A Framework for Task-based Learning*. Harlow: Addison-Wesley Longman.
- Wolff, D. (2003) "Content and language integrated learning: A framework for the development of learner autonomy", in D. Little, J. Ridley e E. Ushioda (a cura di), *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment*. Dublin: Authentik. pp. 198-210.
- Wolff, D. (2010) "Supporting learner autonomy in content and language integrated learning". Relazione presentata al *LASIG Conference Day: Involving language learners – Success stories and constraints*, Novembre 2010, Università di Duisburg-Essen, Germania.
- Wright, T. (1987) *Roles of Teachers and Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Wray, A. (2000) "Formulaic sequences in second language teaching: Principle and practice", *Applied Linguistics*, 21, 4. pp. 463-489.
- Zimmerman, B. J. (1998) "Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models", in D. H. Schunk e B. J. Zimmerman (a cura di), *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-reflective Practice*. New York: Guilford Press. pp. 1-19.

- Zheng, Y. (2010) *Chinese University Students' Motivations, Anxiety, Global Awareness, Linguistic Confidence, and English Test Performance: A Causal and Correlational Investigation*. Tesi di dottorato. Queen's University Kingston, Ontario, Canada. Disponibile online su: http://qspace.library.queensu.ca/bitstream/1974/5378/3/Zheng_Ying_2010_01_PhD.pdf (ultima visita agosto 2010).
- Zhoulin, R. (2007) "Learner beliefs about self-regulation: Addressing autonomy in the Chinese ELT context", in P. Benson (a cura di), *Teacher and Learner Perspectives*. Dublin: Authentik. pp. 61-83.

Allegato 1

QUESTIONARIO STUDENTE:
L'AUTONOMIA NELL'APPRENDIMENTO
DELLE LINGUE STRANIERE
UNIVERSITA' CA' FOSCARI
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DEL LINGUAGGIO
SCUOLA DI DOTTORATO

Questo questionario ci aiuterà a capire che cosa pensi dello studio delle lingue straniere. Il questionario è anonimo, quindi potrai compilarlo con la massima serenità (e sincerità). Per alcune domande è prevista la possibilità di dare più di una risposta, mentre per altre domande la risposta è unica.

*Campo obbligatorio

Specifica: classe, tipo di scuola che frequenti, città e provincia * Ad esempio: classe III, scuola media, Mestre, Venezia / oppure: classe II, Liceo Scientifico, Udine

Specifica: lingua/e straniera/e che stai studiando *

1. Sei d'accordo con questa affermazione? Seleziona una risposta

Non è necessario che l'insegnante spieghi ogni aspetto nuovo della lingua straniera (grammatica, vocaboli nuovi,...) *

<input type="radio"/> ASSOLUTAMENTE NO	<input type="radio"/> NON DEL TUTTO	<input type="radio"/> NON SO	<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> PIENAMENTE D'ACCORDO
---	---	---------------------------------	--------------------------	---

2. Sei d'accordo con questa affermazione? Seleziona una risposta

L'insegnante non deve segnalarmi sempre gli errori che faccio in lingua durante la lezione perché me ne accorgo anche da solo*

<input type="radio"/> ASSOLUTAMENTE NO	<input type="radio"/> NON DEL TUTTO	<input type="radio"/> NON SO	<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> PIENAMENTE D'ACCORDO
---	---	---------------------------------	--------------------------	---

3. Sei d'accordo con questa affermazione? Seleziona una risposta

Non è solo l'insegnante che deve decidere che cosa fare in classe (contenuti) e come farlo (che tipo di attività, i tempi da dedicare, ecc) *

<input type="radio"/> ASSOLUTAMENTE NO	<input type="radio"/> NON DEL TUTTO	<input type="radio"/> NON SO	<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> PIENAMENTE D'ACCORDO
---	---	---------------------------------	--------------------------	---

4. Sei d'accordo con questa affermazione? Seleziona una risposta

Non è l'insegnante responsabile di come (bene/male/poco/molto) imparo la lingua *

<input type="radio"/> ASSOLUTAMENTE NO	<input type="radio"/> NON DEL TUTTO	<input type="radio"/> NON SO	<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> PIENAMENTE D'ACCORDO
---	---	---------------------------------	--------------------------	---

5. Il mio impegno è molto importante per apprendere bene la lingua *

<input type="radio"/> ASSOLUTAMENTE NO	<input type="radio"/> NON DEL TUTTO	<input type="radio"/> NON SO	<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> PIENAMENTE D'ACCORDO
---	---	---------------------------------	--------------------------	---

6. Avere un buon metodo di studio è molto importante per apprendere bene la lingua *

<input type="radio"/> ASSOLUTAMENTE NO	<input type="radio"/> NON DEL TUTTO	<input type="radio"/> NON SO	<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> PIENAMENTE D'ACCORDO
---	---	---------------------------------	--------------------------	---

7. È importante sfruttare gli stimoli linguistici (le occasioni di sentire e parlare in lingua straniera) che provengono dall'ambiente extra-scolastico (i miei amici, i posti che frequento, la mia città, le attività che svolgo, l'uso del pc...) per apprendere bene la lingua *

<input type="radio"/> ASSOLUTAMENTE NO	<input type="radio"/> NON DEL TUTTO	<input type="radio"/> NON SO	<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> PIENAMENTE D'ACCORDO
---	---	---------------------------------	--------------------------	---

8. Il metodo (parlare in lingua straniera in classe, farci leggere, farci parlare, farci lavorare da soli o in gruppo, farci usare il laboratorio o no, ecc) che usa l'insegnante è molto importante per apprendere bene la lingua *

<input type="radio"/> ASSOLUTAMENTE NO	<input type="radio"/> NON DEL TUTTO	<input type="radio"/> NON SO	<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> PIENAMENTE D'ACCORDO
---	---	---------------------------------	--------------------------	---

9. È importanti "essere portati" ad imparare una lingua per apprenderla bene *

<input type="radio"/> ASSOLUTAMENTE NO	<input type="radio"/> NON DEL TUTTO	<input type="radio"/> NON SO	<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> PIENAMENTE D'ACCORDO
---	---	---------------------------------	--------------------------	---

10. Riuscirò ad imparare la lingua straniera bene *

<input type="radio"/> ASSOLUTAMENTE NO	<input type="radio"/> NON DEL TUTTO	<input type="radio"/> NON SO	<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> PIENAMENTE D'ACCORDO
---	---	---------------------------------	--------------------------	---

11. Imparerò a scrivere bene in lingua straniera *

<input type="radio"/> ASSOLUTAMENTE NO	<input type="radio"/> NON DEL TUTTO	<input type="radio"/> NON SO	<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> PIENAMENTE D'ACCORDO
---	---	---------------------------------	--------------------------	---

12. Imparerò a parlare bene in lingua straniera *

<input type="radio"/> ASSOLUTAMENTE NO	<input type="radio"/> NON DEL TUTTO	<input type="radio"/> NON SO	<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> PIENAMENTE D'ACCORDO
---	---	---------------------------------	--------------------------	---

13. Riuscirò a migliorare la lingua straniera anche da solo *

<input type="radio"/> ASSOLUTAMENTE NO	<input type="radio"/> NON DEL TUTTO	<input type="radio"/> NON SO	<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> PIENAMENTE D'ACCORDO
---	---	---------------------------------	--------------------------	---

14. Sono disposto/a a ...decidere che cosa imparare: sono disposto a riflettere su che cosa voglio imparare a dire o a fare con la lingua straniera *

<input type="radio"/> ASSOLUTAMENTE NO	<input type="radio"/> NON DEL TUTTO	<input type="radio"/> NON SO	<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> PIENAMENTE D'ACCORDO
---	---	---------------------------------	--------------------------	---

15. Sono disposto/a a ...pianificare il mio programma di studio *

<input type="radio"/> ASSOLUTAMENTE NO	<input type="radio"/> NON DEL TUTTO	<input type="radio"/> NON SO	<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> PIENAMENTE D'ACCORDO
---	---	---------------------------------	--------------------------	---

16. Sono disposto/a a ...impegnarmi per trovare il metodo di studio migliore per me per imparare la lingua *

<input type="radio"/> ASSOLUTAMENTE NO	<input type="radio"/> NON DEL TUTTO	<input type="radio"/> NON SO	<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> PIENAMENTE D'ACCORDO
--	-------------------------------------	------------------------------	--------------------------	--

17. Sono disposto/a a ...impegnarmi per controllare il mio lavoro per trovare gli errori *

<input type="radio"/> ASSOLUTAMENTE NO	<input type="radio"/> NON DEL TUTTO	<input type="radio"/> NON SO	<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> PIENAMENTE D'ACCORDO
--	-------------------------------------	------------------------------	--------------------------	--

18. Sono disposto/a ...impegnarmi a identificare i miei punti di forza e debolezza nella lingua *

<input type="radio"/> ASSOLUTAMENTE NO	<input type="radio"/> NON DEL TUTTO	<input type="radio"/> NON SO	<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> PIENAMENTE D'ACCORDO
--	-------------------------------------	------------------------------	--------------------------	--

19. Sono in grado di ...decidere che cosa imparare (a dire/fare con la lingua straniera): so cosa mi piacerebbe imparare, so cosa vorrei studiare, so come lo vorrei fare. *

<input type="radio"/> ASSOLUTAMENTE NO	<input type="radio"/> NON DEL TUTTO	<input type="radio"/> NON SO	<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> PIENAMENTE D'ACCORDO
--	-------------------------------------	------------------------------	--------------------------	--

20. Sono in grado di ...trovare il mio metodo di studio per imparare la lingua *

<input type="radio"/> ASSOLUTAMENTE NO	<input type="radio"/> NON DEL TUTTO	<input type="radio"/> NON SO	<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> PIENAMENTE D'ACCORDO
--	-------------------------------------	------------------------------	--------------------------	--

21. Sono in grado di ...misurare i miei progressi nello studio che faccio da solo della lingua: capisco quando sono migliorato, quando ho imparato parole (strutture, aspetti grammaticali,...) nuove e riesco a usarle, ecc *

<input type="radio"/> ASSOLUTAMENTE NO	<input type="radio"/> NON DEL TUTTO	<input type="radio"/> NON SO	<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> PIENAMENTE D'ACCORDO
--	-------------------------------------	------------------------------	--------------------------	--

22. Sono in grado di ...scegliere materiali di studio o approfondimento fuori da scuola (testi in lingua straniera su libri o su internet per fare ricerche, riviste o libri in lingua straniera, ecc) *

<input type="radio"/> ASSOLUTAMENTE NO	<input type="radio"/> NON DEL TUTTO	<input type="radio"/> NON SO	<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> PIENAMENTE D'ACCORDO
--	-------------------------------------	------------------------------	--------------------------	--

23. Sono in grado di ...decidere che cosa fare nella prossima lezione (che tema trattare, che attività fare in classe,...) e proporlo all'insegnante *

<input type="radio"/> ASSOLUTAMENTE NO	<input type="radio"/> NON DEL TUTTO	<input type="radio"/> NON SO	<input type="radio"/> SÌ	<input type="radio"/> PIENAMENTE D'ACCORDO
--	-------------------------------------	------------------------------	--------------------------	--

24. Attualmente pianifichi il tuo programma di studio? *

- giorno per giorno
- solo quando ho tanti compiti
- solo prima delle verifiche/interrogazioni
- mai
- Altro:

25. Hai scoperto qual è il tuo metodo di studio per imparare la lingua straniera? * Puoi scegliere anche più di una risposta.

<input type="checkbox"/> prima leggo tutto e poi ripeto	<input type="checkbox"/> uso riassunti e schemi per riorganizzare le informazioni	<input type="checkbox"/> leggo un paragrafo e lo ripeto e così via
<input type="checkbox"/> prima faccio i compiti scritti poi quelli orali	<input type="checkbox"/> studio con uno o più compagni	<input type="checkbox"/> mi chiudo in una stanza da solo
<input type="checkbox"/> ascolto musica in sottofondo	<input type="checkbox"/> leggo diverse volte e sottolineo	<input type="checkbox"/> ripeto ad alta voce
<input type="checkbox"/> uso molto il vocabolario	<input type="checkbox"/> scrivo le parole nuove in una rubrica	<input type="checkbox"/> prendo sempre appunti in classe

Altro:

26. Tu e i tuoi compagni potete decidere che cosa fare durante le lezioni in classe (che argomenti trattare, se lavorare in gruppo, andare in laboratorio, fare delle attività particolari, ecc)? *

- sì, l'insegnante ci chiede spesso consigli e suggerimenti su come organizzare le lezioni
- qualche volta
- no, decide tutto l'insegnante
- Altro:

27. Mi capita di usare la lingua straniera fuori dalla scuola * Indica con un numero da 1 a 5 la frequenza di uso

	1	2	3	4	5	
mai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ogni giorno

28. Segnala quali delle seguenti attività che presuppongono l'uso della lingua straniera svolgi QUASI OGNI GIORNO *

<input type="checkbox"/> Guardare la tv-dvd	<input type="checkbox"/> Ascoltare canzoni	<input type="checkbox"/> Leggere libri e riviste	<input type="checkbox"/> Scrivere lettere/email...
<input type="checkbox"/> Conversare	<input type="checkbox"/> Studiare	<input type="checkbox"/> Usare il computer per studio/ricerca	<input type="checkbox"/> Usare il computer per leggere istruzioni o per svago (manuali d'uso per installare software, per entrare in alcuni programmi, per giocare o chattare, ecc)
<input type="checkbox"/> Altro: <input type="text"/>			

29. Segnala quali delle seguenti attività che presuppongono l'uso della lingua straniera svolgi UNA VOLTA A SETTIMANA *

<input type="checkbox"/> Guardare la tv-dvd	<input type="checkbox"/> Ascoltare canzoni	<input type="checkbox"/> Leggere libri e riviste	<input type="checkbox"/> Scrivere lettere/email...
<input type="checkbox"/> Conversare	<input type="checkbox"/> Studiare	<input type="checkbox"/> Usare il computer per studio/ricerca	<input type="checkbox"/> Usare il computer per leggere istruzioni o per svago (manuali d'uso per installare software, per entrare in alcuni programmi, per giocare o chattare, ecc)
<input type="checkbox"/> Altro: <input type="text"/>			

30. Segnala quali delle seguenti attività che presuppongono l'uso della lingua straniera svolgi UNA VOLTA AL MESE *

<input type="checkbox"/> Guardare la tv-dvd	<input type="checkbox"/> Ascoltare canzoni	<input type="checkbox"/> Leggere libri e riviste	<input type="checkbox"/> Scrivere lettere/email...
<input type="checkbox"/> Conversare	<input type="checkbox"/> Studiare	<input type="checkbox"/> Usare il computer per studio/ricerca	<input type="checkbox"/> Usare il computer per leggere istruzioni o per svago (manuali d'uso per installare software, per entrare in alcuni programmi, per giocare o chattare, ecc)
<input type="checkbox"/> Altro: <input type="text"/>			

31. Segnala quali delle seguenti attività che presuppongono l'uso della lingua straniera NON svolgi MAI *

<input type="checkbox"/> Guardare la tv-dvd	<input type="checkbox"/> Ascoltare canzoni	<input type="checkbox"/> Leggere libri e riviste	<input type="checkbox"/> Scrivere lettere/email...
<input type="checkbox"/> Conversare	<input type="checkbox"/> Studiare	<input type="checkbox"/> Usare il computer per studio/ricerca	<input type="checkbox"/> Usare il computer per leggere istruzioni o per svago (manuali d'uso per installare software, per entrare in alcuni programmi, per giocare o chattare, ecc)

Altro:

32. Secondo te, sono diverse le cose che impari in classe da quelle che impari fuori dalla classe? *

<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> NO
--------------------------	--------------------------

33. Se alla domanda precedente hai risposto "SI", perché?

- quelle che imparo fuori dalla classe sono più interessanti
- quelle che imparo fuori dalla classe sono più vicine "al mio mondo"
- quelle che imparo fuori dalla classe non le trovo sui libri di scuola
- quelle che imparo fuori dalla classe sono meno impegnative (non devo pensare alla grammatica, ai risultati ecc)
- Altro:

34. Oltre alle lingue che sto imparando a scuola, ho imparato o conosco (a vari livelli) anche altre lingue *

<input type="radio"/> Vero	<input type="radio"/> Falso
----------------------------	-----------------------------

35. Se hai risposto VERO alla domanda precedente, specifica sotto: quali altre lingue conosci? a che livello? l'hai/le hai studiata/e in scuole precedenti? a corsi privati o all'estero? la/le conosci per motivi familiari?

36. Oltre alle lingue che so, vorrei impararne altre *

<input type="radio"/> Vero	<input type="radio"/> Falso
----------------------------	-----------------------------

37. Se hai risposto VERO alla domanda precedente rispondi anche alle prossime 4 domande (n. 37,38,39, 40) altrimenti prosegui con la domanda n.41 dove vorresti impararle?

- a scuola fuori dalla scuola

38. Perché vorresti imparare un'altra o altre lingue straniere? Puoi dare anche più di una risposta

- mi sento portato/a per le lingue
 la mia esperienza con lo studio delle lingue fino ad ora è buona
 le lingue sono utili per il lavoro e il futuro
 Altro:

39. Sceglieresti di imparare una lingua vicina a quelle che già conosci? (ad es: francese-spagnolo-portoghese; inglese-tedesco-olandese) o una lingua lontana (ad es: cinese, arabo)?

- lingua vicina lingua lontana

40. Quale altra/e lingua/e vorresti imparare?

41. Apprenderei una lingua anche da solo/a, senza l'aiuto di un insegnante *

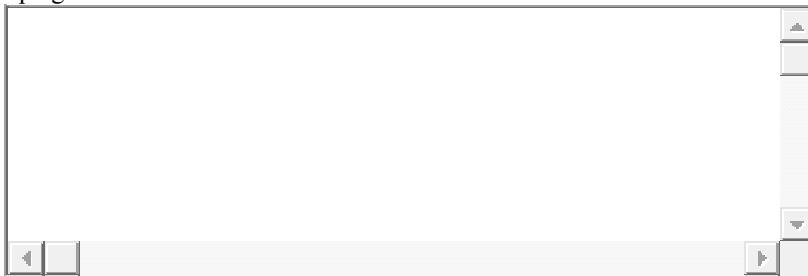
<input type="radio"/> Vero	<input type="radio"/> Falso
----------------------------	-----------------------------

42. Se hai risposto VERO alla domanda precedente, come la impareresti/studieresti?

43. Se hai risposto FALSO alla domanda n. 41, perché no?

An empty rectangular text input box with a light gray border. It features a vertical scrollbar on the right side and horizontal scrollbars at the bottom, indicating it is a multi-line text area.

44. Se conosci o hai studiato più di una lingua straniera, prova a rispondere alla domanda seguente: quando hai imparato la seconda/terza lingua straniera, hai incontrato le stesse difficoltà e/o le stesse facilità di quelle incontrate durante lo studio della prima lingua straniera? (Hai avuto modo di sfruttare le tue conoscenze della prima lingua straniera per aiutarti nello studio delle altre lingue? Hai sfruttato somiglianze di parole tra le diverse lingue? Hai sfruttato somiglianze di grammatica? Hai sfruttato delle strategie o attività che erano state utili quando hai imparato la prima lingua straniera (ad esempio ascoltare musica in lingua, leggere brani, tenere una rubrica per i nuovi vocaboli, ecc)? Hai evitato di usare delle strategie che invece non ti erano state utili in precedenza?). Spiega brevemente.

An empty rectangular text input box with a light gray border. It features a vertical scrollbar on the right side and horizontal scrollbars at the bottom, indicating it is a multi-line text area.

Allegato 2

QUESTIONARIO DOCENTE: **L'AUTONOMIA NELL'APPRENDIMENTO** **DELLE LINGUE STRANIERE**

UNIVERSITA' CA' FOSCARI
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DEL LINGUAGGIO
SCUOLA DI DOTTORATO

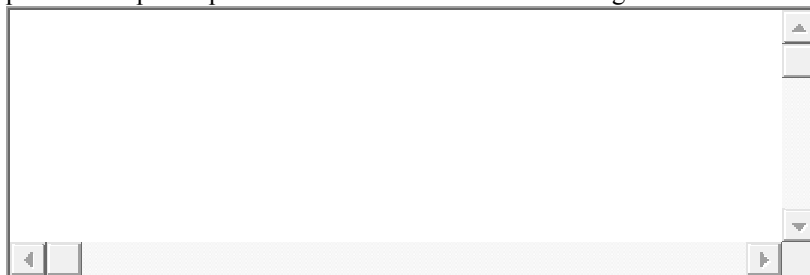
Gentile docente,

questo questionario si inserisce nella ricerca di Dottorato in atto sull'autonomia dello studente nell'apprendimento delle lingue straniere e vuole indagare: (A) la percezione che hanno gli insegnanti del valore dell'autonomia, (B) secondo loro, qual è il grado di autonomia che i loro studenti hanno sviluppato, (C) come utilizzano tale autonomia per lo sviluppo di una competenza plurilingue. Il target prescelto per questa ricerca e al quale è destinato il questionario è formato da insegnanti delle scuola secondaria di primo e secondo grado.

La ringrazio per aver accettato di collaborare e di partecipare con le Sue riflessioni alla raccolta dati. Per qualsiasi chiarimento non esiti a contattarmi: menegale@unive.it

*Campo obbligatorio Inizio modulo

FACOLTATIVO Specifichi: nome e cognome, indirizzo mail, recapito telefonico
Inserendo i dati personali, si dà ai ricercatori la propria disponibilità ad essere contattati, nel caso, per un'intervista telefonica o per chiarimenti via mail. Inoltre, i dati ci permetteranno anche di poter rintracciare i docenti che hanno compilato il questionario per renderli partecipi dei risultati e delle iniziative che seguiranno.



Specifichi: classe/i e tipo/i di scuola in cui insegna, città e provincia * ad es: classe II Liceo Classico, Mestre, Venezia, classe III Istituto per Geometri, Belluno

--

Specifichi: quale/i lingua/e straniera/e insegna *

<input type="checkbox"/> inglese	<input type="checkbox"/> francese	<input type="checkbox"/> tedesco	<input type="checkbox"/> spagnolo	<input type="checkbox"/> russo
<input type="checkbox"/> Altro: <input style="width: 100px;" type="text"/>				

Quanti anni di esperienza nell'insegnamento ha maturato nell'insegnamento? *

<input type="radio"/> meno di 6 mesi	<input type="radio"/> da 6 mesi a 1 anno	<input type="radio"/> da più di 1 anno a 3 anni	<input type="radio"/> da più di 3 anni a 6 anni	<input type="radio"/> da più di 6 anni a 12 anni	<input type="radio"/> da più di 12 anni a 20 anni	<input type="radio"/> più di 20 anni
--------------------------------------	--	---	---	--	---	--------------------------------------

1. Quanto è importante secondo Lei allenare gli studenti ad essere più responsabili e autonomi del proprio apprendimento? *

non importante	1	2	3	4	molto importante
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

2. Le strategie metacognitive (di pianificazione, controllo e valutazione autonoma del proprio lavoro) necessitano un insegnamento esplicito perché altrimenti non si sviluppano in tutti gli studenti. *

E' d'accordo con questa affermazione? Indichi la Sua opinione. Nel caso volesse aggiungere o chiarire qualcosa, dopo aver scelto una risposta, potrà chiarire scrivendo nello spazio "Altro"

<input type="radio"/> ASSOLUTAMENTE NO	<input type="radio"/> NON DEL TUTTO	<input type="radio"/> NON SO	<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> PIENAMENTE D'ACCORDO
<input type="checkbox"/> Altro: <input style="width: 100px;" type="text"/>				

3. Il livello di potenziale autonomia varia da persona a persona; certi tipi di personalità sono più favorevoli all'autonomia di altri. *

E' d'accordo con questa affermazione? Indichi la Sua opinione. Nel caso volesse aggiungere o chiarire qualcosa, dopo aver scelto una risposta, potrà chiarire scrivendo nello spazio "Altro"

<input type="radio"/> ASSOLUTAMENTE NO	<input type="radio"/> NON DEL TUTTO	<input type="radio"/> NON SO	<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> PIENAMENTE D'ACCORDO
--	-------------------------------------	------------------------------	--------------------------	--

Altro:

4. In ultima analisi, l'insegnante non è responsabile dell'apprendimento dell'alunno. *
E' d'accordo con questa affermazione? Indichi la Sua opinione. Nel caso volesse aggiungere o chiarire qualcosa, dopo aver scelto una risposta, potrà chiarire scrivendo nello spazio "Altro"

<input type="radio"/> ASSOLUTAMENTE NO	<input type="radio"/> NON DEL TUTTO	<input type="radio"/> NON SO	<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> PIENAMENTE D'ACCORDO
---	---	---------------------------------	--------------------------	---

Altro:

5. La promozione dell'autonomia è comunque possibile, nonostante le limitazioni imposte da programmi, esami, tempi e risorse disponibili. *
E' d'accordo con questa affermazione? Indichi la Sua opinione. Nel caso volesse aggiungere o chiarire qualcosa, dopo aver scelto una risposta, potrà chiarire scrivendo nello spazio "Altro"

<input type="radio"/> ASSOLUTAMENTE NO	<input type="radio"/> NON DEL TUTTO	<input type="radio"/> NON SO	<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> PIENAMENTE D'ACCORDO
---	---	---------------------------------	--------------------------	---

Altro:

6. Non possiamo insegnare direttamente nulla a ai nostri alunni, possiamo solo facilitare il loro apprendimento. *
E' d'accordo con questa affermazione? Indichi la Sua opinione. Nel caso volesse aggiungere o chiarire qualcosa, dopo aver scelto una risposta, potrà chiarire scrivendo nello spazio "Altro"

<input type="radio"/> ASSOLUTAMENTE NO	<input type="radio"/> NON DEL TUTTO	<input type="radio"/> NON SO	<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> PIENAMENTE D'ACCORDO
---	---	---------------------------------	--------------------------	---

Altro:

7. Abilità e tecniche per la promozione dell'autonomia non sono da considerarsi secondarie rispetto agli atteggiamenti e motivazioni di fondo di cui l'allievo è già dotato. *
E' d'accordo con questa affermazione? Indichi la Sua opinione. Nel caso volesse aggiungere o chiarire qualcosa, dopo aver scelto una risposta, potrà chiarire scrivendo nello spazio "Altro"

<input type="radio"/> ASSOLUTAMENTE NO	<input type="radio"/> NON DEL TUTTO	<input type="radio"/> NON SO	<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> PIENAMENTE D'ACCORDO
---	---	---------------------------------	--------------------------	---

Altro:

8. Per aiutare gli studenti ad essere autonomi, è necessario dare loro la possibilità di: stabilire gli obiettivi, determinare i contenuti e la loro progressione, selezionare metodi e tecniche, monitorare il processo di apprendimento, valutare ciò che hanno appreso. * Secondo Lei, quali sono fra questi i punti più difficili da raggiungere con gli studenti e perché?

9. Nelle sue lezioni tenta di promuovere l'autonomia nei suoi studenti? *

- mai
- raramente
- ogni tanto
- spesso e regolarmente
- Altro:

10. Se tenta di promuovere l'autonomia nei suoi studenti, in che modo lo fa?

Le domande che seguono riguardano il GRADO DI AUTONOMIA NEGLI STUDENTI.

11. Gli studenti sono disposti a fissare gli obiettivi di studio della lingua straniera * Pensando ai suoi studenti, è d'accordo con questa affermazione?

1: assolutamente no; 2: no; 3: non so; 4: si; 5: pienamente d'accordo

assolutamente no	1	2	3	4	5	pienamente d'accordo
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

12. Gli studenti sono disposti a pianificare il loro programma di studio *
Pensando ai suoi studenti, è d'accordo con questa affermazione?

1: assolutamente no; 2: no; 3: non so; 4: si; 5: pienamente d'accordo

assolutamente no	1	2	3	4	5	pienamente d'accordo
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

13. Gli studenti sono disposti a trovare il loro metodo di studio per imparare la lingua *
Pensando ai suoi studenti, è d'accordo con questa affermazione?

1: assolutamente no; 2: no; 3: non so; 4: si; 5: pienamente d'accordo

assolutamente no	1	2	3	4	5	pienamente d'accordo
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

14. Gli studenti sono disposti a controllare il loro lavoro per trovare gli errori *
Pensando ai suoi studenti, è d'accordo con questa affermazione?

1: assolutamente no; 2: no; 3: non so; 4: si; 5: pienamente d'accordo

assolutamente no	1	2	3	4	5	pienamente d'accordo
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

15. Gli studenti sono disposti a identificare i loro punti di forza e debolezza nella lingua *

Pensando ai suoi studenti, è d'accordo con questa affermazione?

1: assolutamente no; 2: no; 3: non so; 4: si; 5: pienamente d'accordo

assolutamente no	1	2	3	4	5	pienamente d'accordo
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

16. Gli studenti sono in grado di pianificare il loro programma di studio *
Pensando ai suoi studenti, è d'accordo con questa affermazione?

1: assolutamente no; 2: no; 3: non so; 4: si; 5: pienamente d'accordo

	1	2	3	4	5	
assolutamente no	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	pienamente d'accordo

17. Gli studenti sono in grado di trovare il loro metodo di studio per imparare la lingua *

Pensando ai suoi studenti, è d'accordo con questa affermazione?

1: assolutamente no; 2: no; 3: non so; 4: si; 5: pienamente d'accordo

assolutamente no	1	2	3	4	5	pienamente d'accordo
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

18. Gli studenti sono in grado di misurare i loro progressi nello studio che fanno da soli della lingua * Pensando ai suoi studenti, è d'accordo con questa affermazione?

1: assolutamente no; 2: no; 3: non so; 4: si; 5: pienamente d'accordo

assolutamente no	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	pienamente d'accordo
------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------

19. Gli studenti sono in grado di scegliere materiali di studio fuori da scuola *

Pensando ai suoi studenti, è d'accordo con questa affermazione?

1: assolutamente no; 2: no; 3: non so; 4: si; 5: pienamente d'accordo

assolutamente no	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	pienamente d'accordo
------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------

20. Gli studenti sono in grado di decidere che cosa fare nella prossima lezione *

Pensando ai suoi studenti, è d'accordo con questa affermazione?

1: assolutamente no; 2: no; 3: non so; 4: si; 5: pienamente d'accordo

assolutamente no	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	pienamente d'accordo
------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------

21. Nel caso volesse fare delle precisazioni sulle affermazioni sopra, può scrivere nello spazio seguente: Indichi il numero dell'affermazione cui ci si riferisce.

22. Secondo Lei, i suoi studenti utilizzano la lingua straniera fuori dalla classe? *

<input type="radio"/> mai	<input type="radio"/> raramente	<input type="radio"/> ogni tanto	<input type="radio"/> spesso	<input type="radio"/> sempre
---------------------------	---------------------------------	----------------------------------	------------------------------	------------------------------

23. Se utilizzano la lingua straniera fuori dalla classe, quando/come/perché lo fanno?

24. Lei come lo sa? *

25. Solitamente sfrutta le conoscenze (linguistiche ed extralinguistiche) che i suoi studenti possiedono già o che apprendono fuori dalla classe (nella loro vita privata) per le attività che Lei propone in classe? *

<input type="radio"/> mai	<input type="radio"/> raramente	<input type="radio"/> ogni tanto	<input type="radio"/> spesso	<input type="radio"/> sempre
---------------------------	---------------------------------	----------------------------------	------------------------------	------------------------------

26. In che modo? *

27. I suoi studenti hanno studiato o stanno studiando apprendendo altre lingue straniere oltre a quella che Lei sta loro insegnando? * Se la risposta è negativa, prosegua con la domanda n. 31

- si
- no
- Altro:

28. Quando hanno appreso l'altra/le altre lingue straniere? E' possibile dare anche più di una risposta

- la stanno/le stanno imparando ora
- in passato
- da sempre, non sono italofoni
- Altro:

29. Sfrutta la loro conoscenza di altre lingue straniere?

<input type="radio"/> mai	<input type="radio"/> raramente	<input type="radio"/> ogni tanto	<input type="radio"/> spesso	<input type="radio"/> sempre
---------------------------	---------------------------------	----------------------------------	------------------------------	------------------------------

Altro:

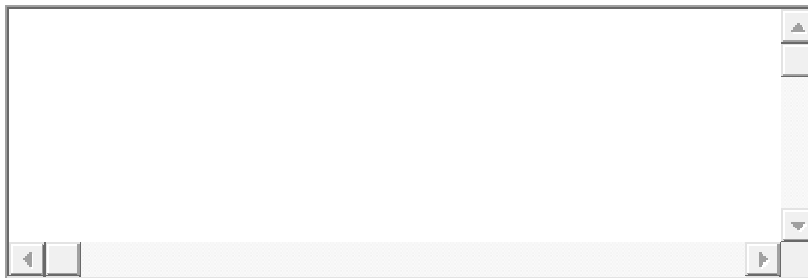
30. In che modo?

A large, empty rectangular text input field with a light gray border. It features a vertical scrollbar on the right side and horizontal scrollbars at the bottom, indicating it is a multi-line text area.

31. Secondo Lei, sarebbero in grado di apprendere una lingua straniera da soli? *

- no
- si
- solo alcuni

32. Perché? *

A large, empty rectangular text input field with a light gray border. It features a vertical scrollbar on the right side and horizontal scrollbars at the bottom, indicating it is a multi-line text area.

33. (Facoltativo) Spazio per ulteriori riflessioni.

A large, empty rectangular text input field with a light gray border. It features a vertical scrollbar on the right side and horizontal scrollbars at the bottom, indicating it is a multi-line text area.

Rif. capitolo 3:

DATI QUESTIONARIO STUDENTE: DS1-DS23; per l'interpretazione dei dati, cfr. paragrafo 2.5

			DOMANDE QUESTIONARIO STUDENTE																						
			DS1	DS2	DS3	DS4	DS5	DS6	DS7	DS8	DS9	DS10	DS11	DS12	DS13	DS14	DS15	DS16	DS17	DS18	DS19	DS20	DS21	DS22	DS23
ORDINE SCUOLA	I grado	Freq.	21	18	8	4	0	2	0	14	0	0	2	5	1	2	1	1	1	2	1	5	8	14	
		%	31,3	26,9	11,9	6,0	,0	3,0	,0	,0	20,9	,0	,0	3,0	7,5	1,5	3,0	1,5	1,5	3,0	1,5	7,5	11,9	20,9	
		% sul tot.	14,0	17,3	28,6	12,9	,0	25,0	,0	,0	35,9	,0	,0	18,2	15,6	1,0	14,3	11,1	6,7	2,0	15,4	12,5	35,7	27,6	13,0
	II grado	Freq.	129	86	20	27	5	6	5	7	25	12	10	9	27	9	12	8	14	4	11	7	9	21	94
		%	31,8	21,2	4,9	6,7	1,2	1,5	1,2	1,7	6,2	3,0	2,5	2,2	6,7	2,2	3,0	2,0	3,5	1,0	2,7	1,7	2,2	5,2	23,3
		% sul tot.	86,0	82,7	71,4	87,1	100,0	75,0	100,0	100,0	64,1	100,0	100,0	81,8	84,4	9,0	85,7	88,9	93,3	8,0	84,6	87,5	64,3	72,4	87,0
TOT.	Freq.	150	104	28	31	5	8	5	7	39	12	10	11	32	10	14	9	15	5	13	8	14	29	108	
	%	31,7	22,0	5,9	6,6	1,1	1,7	1,1	1,5	8,3	2,5	2,1	2,3	6,8	2,1	3,0	1,9	3,2	1,1	2,8	1,7	3,0	6,2	22,9	

			DOMANDE QUESTIONARIO STUDENTE																						
			DS1	DS2	DS3	DS4	DS5	DS6	DS7	DS8	DS9	DS10	DS11	DS12	DS13	DS14	DS15	DS16	DS17	DS18	DS19	DS20	DS21	DS22	DS23
ORDINE SCUOLA	I grado	Freq.	23	26	37	10	0	7	7	3	32	10	12	10	23	10	3	3	2	4	13	11	14	11	21
		%	34,3	38,8	55,2	14,9	,0	10,4	10,4	4,5	47,8	14,9	17,9	14,9	34,3	14,9	4,5	4,5	3,0	6,0	19,4	16,4	20,9	16,4	31,3
		% sul tot.	11,1	12,7	23,9	11,5	,0	14,3	30,4	15,8	16,3	2,0	16,4	14,5	18,1	18,9	5,9	12,5	5,7	14,3	11,9	12,4	19,2	9,0	13,5
	II grado	Freq.	185	179	118	77	17	42	16	16	164	40	61	59	104	43	48	21	33	24	96	78	59	111	134
		%	45,6	44,1	29,1	19,0	4,2	10,3	4,0	3,9	40,6	9,9	15,1	14,5	25,7	10,6	11,9	5,2	8,2	5,9	23,8	19,3	14,6	27,5	33,2
		% sul tot.	88,9	87,3	76,1	88,5	100,0	85,7	69,6	84,2	83,7	8,0	83,6	85,5	81,9	81,1	94,1	87,5	94,3	85,7	88,1	87,6	80,8	91,0	86,5
TOT.	Freq.	208	205	155	87	17	49	23	19	196	50	73	69	127	53	51	24	35	28	109	89	73	122	155	
	%	44,0	43,3	32,8	18,4	3,6	10,4	4,9	4,0	41,6	10,6	15,5	14,6	27,0	11,2	10,8	5,1	7,4	5,9	23,1	18,9	15,5	25,9	32,9	

NON SO

			DOMANDE QUESTIONARIO STUDENTE																						
			DS1	DS2	DS3	DS4	DS5	DS6	DS7	DS8	DS9	DS10	DS11	DS12	DS13	DS14	DS15	DS16	DS17	DS18	DS19	DS20	DS21	DS22	DS23
ORDINE SCUOLA	I grado	Freq.	5	3	4	2	2	1	0	4	5	20	17	17	24	15	6	4	6	8	12	19	6	12	18
		%	7,5	4,5	6,0	3,0	3,0	1,5	,0	6,0	7,5	29,9	25,4	25,4	35,8	22,4	9,0	6,0	9,0	11,9	17,9	28,4	9,0	17,9	26,9
		% sul tot.	33,3	21,4	17,4	11,1	66,7	5,6	,0	17,4	9,1	13,2	12,2	12,0	17,8	14,9	7,8	9,5	14,3	25,8	11,2	17,3	11,5	17,4	15,0
	II grado	Freq.	10	11	19	16	1	17	21	19	50	131	122	125	111	86	71	38	36	23	95	91	46	57	102
		%	2,5	2,7	4,7	3,9	0,2	4,2	5,2	4,7	12,4	32,3	30,2	30,8	27,5	21,2	17,6	9,4	8,9	5,7	23,5	22,5	11,4	14,1	25,2
	TOT.	Freq.	15	14	23	18	3	18	21	23	55	151	139	142	135	101	77	42	42	31	107	110	52	69	120
%		3,2	3,0	4,9	3,8	0,6	3,8	4,4	4,9	11,7	31,9	29,5	3,0	28,7	21,4	16,3	8,9	8,9	6,6	22,7	23,4	11,0	14,6	25,5	

SI

			DOMANDE QUESTIONARIO STUDENTE																						
			DS1	DS2	DS3	DS4	DS5	DS6	DS7	DS8	DS9	DS10	DS11	DS12	DS13	DS14	DS15	DS16	DS17	DS18	DS19	DS20	DS21	DS22	DS23
ORDINE SCUOLA	I grado	Freq.	16	16	18	48	24	31	38	45	14	29	31	32	11	36	47	45	48	45	37	32	36	31	13
		%	23,9	23,9	26,9	71,6	35,8	46,3	56,7	67,2	20,9	43,3	46,3	47,8	16,4	53,7	70,1	67,2	71,6	67,2	55,2	47,8	53,7	46,3	19,4
		% sul tot.	17,8	11,7	7,2	14,9	11,9	14,1	18,7	15,0	9,7	14,4	15,3	16,0	7,2	13,1	15,9	13,8	14,6	12,7	17,8	13,2	12,4	14,4	16,0
	II grado	Freq.	74	121	232	274	178	189	165	255	130	173	172	168	141	239	249	281	281	309	171	210	254	185	68
		%	18,2	29,8	57,1	67,5	43,8	46,6	40,7	62,8	32,2	42,6	42,6	41,4	34,9	59,0	61,6	69,6	69,6	76,5	42,3	52,0	62,9	45,8	16,8
	TOT.	Freq.	90	137	250	322	202	220	203	300	144	202	203	200	152	275	296	326	329	354	208	242	290	216	81
%		19,0	29,0	52,9	68,1	42,7	46,5	43,0	63,4	30,6	42,7	43,1	42,3	32,3	58,3	62,8	69,2	69,9	75,2	44,2	51,4	61,6	45,9	17,2	

PIENAMENTE D'ACCORDO

			DOMANDE QUESTIONARIO STUDENTE																						
			DS1	DS2	DS3	DS4	DS5	DS6	DS7	DS8	DS9	DS10	DS11	DS12	DS13	DS14	DS15	DS16	DS17	DS18	DS19	DS20	DS21	DS22	DS23
ORDINE SCUOLA	I grado	Freq.	2	4	0	3	41	26	22	15	2	8	7	6	4	5	9	14	10	9	3	4	6	5	1
		%	3,0	6,0	,0	4,5	61,2	38,8	32,8	22,4	3,0	11,9	10,4	9,0	6,0	7,5	13,4	20,9	14,9	13,4	4,5	6,0	9,0	7,5	1,5
		% sul tot.	2,0	30,8	,0	2,0	16,7	14,6	1,0	12,1	5,4	13,8	15,2	11,8	16,0	15,2	27,3	2,0	2,0	17,0	8,8	18,2	14,3	14,3	14,3
	II grado	Freq.	8	9	17	12	205	152	198	109	35	50	39	45	21	28	24	56	40	44	31	18	36	30	6
		%	2,0	2,2	4,2	3,0	50,5	37,4	48,9	26,8	8,7	12,3	9,7	11,1	5,2	6,9	5,9	13,9	9,9	10,9	7,7	4,5	8,9	7,4	1,5
	TOT.	Freq.	10	13	17	15	246	178	220	124	37	58	46	51	25	33	33	70	50	53	34	22	42	35	7
%		2,1	2,7	3,6	3,2	52,0	37,6	46,6	26,2	7,9	12,3	9,8	10,8	5,3	7,0	7,0	14,9	10,6	11,3	7,2	4,7	8,9	7,4	1,5	

Rif. capitolo 3:

DATI QUESTIONARIO DOCENTE: DD11-DD20, per l'interpretazione dei dati, cfr. paragrafo 2.5

ASSOLUTAMENTE NO +
NON DEL TUTTO

		DOMANDE QUESTIONARIO INSEGNANTE									
		DD11	DD12	DD13	DD14	DD15	DD16	DD17	DD18	DD19	DD20
I grado	Freq.	2	5	3	3	3	8	3	4	5	5
	%	13,3	33,3	20,0	20,0	20,0	53,3	20,0	26,7	33,3	33,3
	% sul tot	4,7	11,6	7,0	7,0	7,0	18,6	7,0	9,3	11,6	11,6
II grado	Freq.	10	10	7	2	3	18	9	7	12	11
	%	35,7	35,7	25,0	7,1	10,7	64,3	32,1	25,0	42,9	39,3
	% sul tot	23,3	23,3	16,3	4,7	7,0	41,9	20,9	16,3	27,9	25,6
TOT.	Freq.	12	15	10	5	6	26	12	11	17	16
	%	27,9	34,9	23,3	11,6	14,0	60,5	27,9	25,6	39,5	37,2

NON SO

		DOMANDE QUESTIONARIO INSEGNANTE									
		DD11	DD12	DD13	DD14	DD15	DD16	DD17	DD18	DD19	DD20
I grado	Freq.	3	1	2	1	1	2	0	1	4	2
	%	20,0	6,7	13,3	6,7	6,7	13,3	,0	6,7	26,7	13,3
	% sul tot	7,0	2,3	4,7	2,3	2,3	4,7	,0	2,3	9,3	4,7
II grado	Freq.	4	8	7	2	4	6	7	8	3	6
	%	14,3	28,6	25,0	7,1	14,3	21,4	25,0	28,6	10,7	21,4
	% sul tot	9,3	18,6	16,3	4,7	9,3	14,0	16,3	18,6	7,0	14,0
TOT.	Freq.	7	9	9	3	5	8	7	9	7	8
	%	16,3	20,9	20,9	7,0	11,6	18,6	16,3	20,9	16,3	18,6

SI + PIENAMENTE
D'ACCORDO

		DOMANDE QUESTIONARIO INSEGNANTE									
		DD11	DD12	DD13	DD14	DD15	DD16	DD17	DD18	DD19	DD20
I grado	Freq.	10	9	10	11	11	5	12	10	6	8
	%	66,7	60,0	66,7	73,3	73,3	33,3	80,0	66,7	40,0	53,3
	% sul tot	23,3	20,9	23,3	25,6	25,6	11,6	27,9	23,3	14,0	18,6
II grado	Freq.	14	10	14	24	21	4	12	13	13	11
	%	50,0	35,7	50,0	85,7	75,0	14,3	42,9	46,4	46,4	39,3
	% sul tot	32,6	23,3	32,6	55,8	48,8	9,3	27,9	30,2	30,2	25,6
TOT.	Freq.	24	19	24	35	32	9	24	23	19	19
	%	55,8	44,2	55,8	81,4	74,4	20,9	55,8	53,5	44,2	44,2

Allegato 4

Rif. capitolo 4:

DATI QUESTIONARIO STUDENTE: DS27

			DS27					TOTALE
			1	2	3	4	5	
			mai → ogni giorno					
ORD. SCUOLA	I grado	Freq.	21	17	19	6	4	67
		%	31,3	25,4	28,4	9,0	6,0	100,0
		% sul tot.	4,4	3,6	4,0	1,3	,8	14,2
	II grado	Freq.	64	160	124	35	22	405
		%	15,8	39,5	30,6	8,6	5,4	100,0
		% sul tot.	13,6	33,9	26,3	7,4	4,7	85,8
TOTALE	Freq.	85	177	143	41	26	472	
	%	18,0	37,5	30,3	8,7	5,5	100,0	

Rif. capitolo 4:

DATI QUESTIONARIO STUDENTE: DS28:DS31

* dipendenza statistica tra le variabili, test Chi quadro con $\alpha < ,05$, gdl = 1

TV/ DVD			DS28 (quotid.)	DS29 (settim.) *	DS30 (mensil.)	DS31 (mai)	TOT
	ORD. SCUOLA	I grado	Freq.	14	8	9	0
%			20,9	11,9	13,4	,0	46,2
% sul tot.			3,0	1,7	1,9	,0	6,6
II grado		Freq.	132	96	67	0	295
		%	32,5	23,6	16,5	,0	72,6
		% sul tot.	27,9	20,3	14,2	,0	62,4
TOTALE		Freq.	146	104	76	0	326
	%	30,9	22,0	16,1	,0	69,0	
ASCOLTO CANZONI			DS29 (quotid.) *	DS29 (settim.)	DS30 (mensil.) *	DS31 (mai)	TOT
	I grado	Freq.	48	3	4	2	57
		%	71,6	4,5	6,0	3,0	85,1
		% sul tot.	10,1	,6	,8	,4	11,9
	II grado	Freq.	351	29	5	3	388
		%	86,75	7,1	1,2	,7	95,75
		% sul tot.	74,2	6,1	1,1	,6	82,0
TOTALE	Freq.	399	32	9	5	445	
	%	84,4	6,8	1,9	1,1	94,2	

LIBRI/ RIVISTE			DS28 (quotid. *)	DS29 (settim.)	DS30 (mensil.)	DS31 (mai)	TOT
	ORD. SCUOLA	I grado	Freq.	4	7	13	22
%			6,0	10,4	19,4	32,8	68,6
% sul tot.			,8	1,5	2,7	4,7	9,7
II grado		Freq.	63	62	88	120	333
		%	15,5	15,3	21,7	29,6	82,1
		% sul tot.	13,3	13,1	18,6	25,4	70,4
TOTALE	Freq.	67	69	101	142	379	
	%	14,2	14,6	21,4	30,0	80,2	
LETTERE/ EMAIL			DS28 (quotid.)	DS29 (settim.)	DS30 (mensil.)	DS31 (mai)	TOT
	ORD. SCUOLA	I grado	Freq.	8	4	13	21
%			11,9	6,0	19,4	31,3	68,6
% sul tot.			1,7	,8	2,7	4,4	9,6
II grado		Freq.	39	48	74	174	335
		%	9,6	11,8	18,2	42,9	82,5
		% sul tot.	8,2	10,1	15,6	36,8	70,7
TOTALE	Freq.	47	52	87	195	381	
	%	9,9	11,0	18,4	41,2	80,5	
CONVER- SARE			DS28 (quotid.)	DS29 (settim.)	DS30 (mensil.)	DS31 (mai)	TOT
	ORD. SCUOLA	I grado	Freq.	8	18	10	16
%			11,9	26,9	14,9	23,9	77,6
% sul tot.			1,7	3,8	2,1	3,4	11,0
II grado		Freq.	70	73	69	86	298
		%	17,2	18,0	17,0	21,2	73,4
		% sul tot.	14,8	15,4	14,6	18,2	63,0
TOTALE	Freq.	78	91	79	102	350	
	%	16,5	19,2	16,7	21,6	74,0	
STUDIARE			DS28 (quotid.)	DS29 (settim.)	DS30 (mensil.)	DS31 (mai)	TOT
	ORD. SCUOLA	I grado	Freq.	37	14	4	4
%			55,2	20,9	6,0	6,0	88,1
% sul tot.			7,8	3,0	,8	,8	12,4
II grado		Freq.	214	88	23	17	342
		%	52,7	21,7	5,7	4,2	84,3
		% sul tot.	45,2	18,6	4,9	3,6	72,3
TOTALE	Freq.	251	102	27	21	401	
	%	53,1	21,6	5,7	4,4	84,8	

USO PC PER STUDIO			DS28 (quotid.) *	DS29 (settim.)	DS30 (mensil.)	DS31 (mai) *	TOT
	ORD. SCUOLA	I grado	Freq.	24	8	6	15
%			35,8	11,9	9,0	22,4	79,1
% sul tot.			5,1%	1,7%	1,3%	3,2	3,281
II grado		Freq.	156	84	46	46	332
		%	38,4	20,7	11,3	11,3	81,7
		% sul tot.	33,0	17,8	9,7	9,7	70,2
TOTALE	Freq.	180	92	52	61	385	
	%	38,1	19,5	11,0	12,9	81,5	

USO PC PER SVAGO			DS28 (quotid.)	DS29 (settim.)	DS30 (mensil.) *	DS31 (mai)	TOT
	ORD. SCUOLA	I grado	Freq.	25	11	3	13
%			37,3	16,4	4,5	19,4	77,6
% sul tot.			5,3	2,3	,6	2,7	10,9
II grado		Freq.	159	48	62	80	349
		%	39,2	11,8	15,3	19,7	86,0
		% sul tot.	33,6	10,1	13,1	16,9	73,7
TOTALE	Freq.	184	59	65	93	401	
	%	38,9	12,5	13,7	19,7	84,8	

Rif. capitolo 4:

DATI QUESTIONARIO STUDENTE: DS32

			DS32		TOTALE
			no	si	
ORD. SCUOLA	I grado	Freq.	10	57	67
		%	14,9	85,1	100,0
		% sul tot.	2,1	12,1	14,2
	II grado	Freq.	56	348	404
		%	13,9	86,1	100,0
		% sul tot.	11,9	73,9	85,8
TOTALE	Freq..	66	405	471	
	%	14,0	86,0	100,0	

Rif. capitolo 4:

DATI QUESTIONARIO STUDENTE: DS33

- (a) quelle che imparo fuori dalla classe sono più interessanti
- (b) quelle che imparo fuori dalla classe sono più vicine “al mio mondo”
- (c) quelle che imparo fuori dalla classe non le trovo sui libri di scuola
- (d) quelle che imparo fuori dalla classe sono meno impegnative (non devo pensare alla grammatica, ai risultati ecc)

			DS33			
			(a)	(b)	(c)	(d)
ORD. SCUOLA	I grado	Freq.	9	25	27	18
		%	16,1	44,6	48,2	32,1
		% sul tot.	13,2	12,4	12,8	16,5
	II grado	Freq.	59	176	184	91
		%	14,6	43,6	45,5	22,5
		% sul tot.	86,8	87,6	87,2	83,5
TOTALE	Freq.	68	201	211	109	
	%.	14,6	43,7	45,9	23,7	

(e) Altro:

- S4 *In classe si studia la grammatica, mentre fuori si impara a conversare.*
- S41 *Sul campo si impara come parlare (eventualmente in modo meno preciso), in classe si imparano le regole fondamentali applicate a situazioni standard.*
- S44 *Le cose che imparo fuori dalla scuola sono più utili per un lavoro futuro, e più in generale per i rapporti interpersonali con persone straniere.*
- S46 *Perché sono meno interessanti e per questo la prof.ssa non le ha spiegate.*
- S58 *Quelle che imparo fuori dalla classe [...] sono frasi che mi servono più spesso.*
- S96 *Sono più pratiche.*
- S126 *Quelle che imparo fuori prevedono ragionamenti meno meccanici.*
- S147 *Vivendo all'estero si imparano modi di dire e molte altre cose della cultura e delle tradizioni di un paese che a scuola purtroppo non si imparano!*
- S154 *Quelle che imparo fuori dalla classe [sono] a mio parere più importanti, in quanto consistono nell'applicazione pratica delle mie conoscenze che ne comporta il loro sviluppo.*
- S170 *La lingua che impariamo a scuola non corrisponde esattamente a quella parlata dai madrelingua.*
- S177 *A scuola sono cose più specifiche di quelle che imparo fuori.*
- S188 *Quello che imparo fuori dalla classe è diverso e per certi versi è più utile.*
- S256 *Fuori [...] si imparano vocaboli del gergo comune o giovanile.*

- S280 [...]sono decisamente diverse le parole usate in classe da quelle usate all'infuori di condizioni scolastiche.
- S288 Quelle che imparo in classe sono soprattutto riguardanti la grammatica e le regole del lessico.
- S348 Fuori imparo anche molte lezioni di vita, si verificano eventi che durante la scuola non si potrebbero verificare.
- S382 Fuori [...]mi diverto di più a impararle perche in classe la profe non si può dedicare solo a me e allora non faccio molto.
- S394 Secondo me una persona impara a vivere con i fatti (brutti e belli) che gli accadono fuori dalla scuola.
- S410 Fuori [...]si impara a parlare in un linguaggio più comune.
- S450 Hanno fini diversi, a scuola si studia solo per il voto.
- S452 Perché io non ascolto in classe.
- S472 Le cose che imparo fuori non riguardano lo studio della grammatica della lingua inglese.
- S478 Quelle che trovo fuori dalla classe servono più nella messa in pratica delle conoscenze.
- S488 Penso che ascoltando parlare in inglese e leggendo in inglese si impari di più, penso infatti che lo studio della letteratura aiuti molto.
- S495 Fuori dalla classe imparo l'aspetto più colloquiale e informale della lingua, oltre ad alcune espressioni particolari, o modi di dire.

Rif. capitolo 4:

DATI QUESTIONARIO DOCENTE: DD22

			DD22					
			1 mai	2 raramente	3 ogni tanto	4 spesso	5 sempre	TOTALE
ORD. SCUOLA	I grado	Freq.	1	8	4	0	1	14
		%	7,1%	57,1%	28,6%	,0%	7,1%	100,0%
		% sul tot.	2,3%	18,6%	9,3%	,0%	2,3%	32,6%
	II grado	Freq.	0	13	11	2	3	29
		%	,0%	44,8%	37,9%	6,9%	10,3%	100,0%
		sul tot.	,0%	30,2%	25,6%	4,7%	7,0%	67,4%
TOTALE		Freq.	1	21	15	2	4	43
		%	2,3%	48,8%	34,9%	4,7%	9,3%	100,0%

Rif. capitolo 4:

DATI QUESTIONARIO DOCENTE: DD24

- D1: *È facile: parlo sempre con i miei alunni!*
- D2: *Da loro.*
- D3: *Queste attività sono anche organizzate presso la nostra scuola e fanno parte del POF, comunque ne parliamo in classe.*
- D4: *Me lo dicono. Anche gli errori di pronuncia indotti dalla pronuncia italianizzata di parole inglesi usate nella pubblicità testimoniano l'esposizione a questo tipo di inglese.*
- D5: *Io sollecito questa iniziativa, ma soprattutto sono loro che mi pongono domande e quesiti su espressioni che sentono o trovano scritte o mi raccontano di programmi che guardano.*
- D6: *Ascoltano i Ramstein o i Tokyo Hotel , forse dicono qualche parola o cercano di decifrare i suoni, ma senza cercare il testo in lingua.*
- D7: *Me lo dicono loro.*
- D8: *A volte in classe mi domandano la traduzione esatta di spezzoni di canzoni.*
- D9: *Parlando con loro.*
- D10: *Me lo dicono loro e se la cosa è riuscita lo dicono con contentezza.*
- D11: *Me lo riferiscono.*
- D12: *Vengo informato spontaneamente dallo studente oppure dai risultati di un questionario informativo che somministro all'inizio di ogni anno scolastico.*
- D13: *Me lo dicono.*
- D14: *Sono gli studenti stessi che me lo raccontano orgogliosi oppure, durante la ricreazione, vengono a chiedere conferma dei loro tentativi o si rivolgono a me in L2.*
- D15: *Mi raccontano...*
- D16: *Ne parlano/scrivono.*
- D17: *Innanzitutto dai loro temi e da ciò che dicono di sé a lezione. Inoltre trascorro molto tempo in mezzo ai miei allievi (intervalli, pause pranzo, ore buche, viaggi di istruzione, ecc.), e cerco di ascoltarli molto, e di farmi raccontare il loro vissuto (sempre rigorosamente in inglese), per capirli meglio e per riuscire a fare leva su ciò che più piace loro. Cerco anche di tenere i contatti con le famiglie, e di conoscere gli aspetti umani del contesto in cui vivono, per poterli seguire meglio nel loro processo di crescita.*
- D18: *Me lo hanno riferito attraverso questionari che faccio svolgere a inizio anno scolastico per avere chiara la situazione di partenza della classe.*
- D19: *Commenti, domande e suggerimenti.*
- D20: *I ragazzi mi parlano delle loro esperienze, delle loro vacanze all'estero, in questo caso in Francia...hanno piacere di raccontare il loro vissuto...*

- D21 *Me lo raccontano, mi chiedono significati di testi di canzoni.*
- D22 *Dai loro racconti sulle vacanze*
- D23 *Conosco le loro esperienze poiché ne parliamo in classe.*
- D24 *Me lo dicono direttamente durante le lezioni.*
- D25 *Me lo raccontano, più o meno fieri della loro prestazione, anche per chiedere chiarimenti su qualcosa .*
- D26 *Dai racconti degli alunni che mostrano sempre molta gioia quando riescono a comunicare, superando evidenti difficoltà.*
- D27 *Spesso, poi, mi chiedono chiarimenti su parole e/o situazioni che hanno visto/sentito.*
- D28 *Me lo dicono loro. Usano di più l'inglese.*
- D29 *Prima di tutto perché stimolo gli studenti ad utilizzare la lingua straniera il più possibile e suggerisco/avvio a fra uso dei suddetti strumenti. Inoltre propongo dei monitoraggi proprio su questo, generalmente a inizio o a fine anno scolastico.*
- D30 *Ne parliamo in classe, i ragazzi mi chiedono spesso di collaborare.*
- D31 *Mi viene riferito dagli studenti.*
- D32 *Lo riferiscono in classe su mia richiesta.*
- D33 *Perché sono loro stessi a dirmelo, spesso mi chiedono di tradurre delle canzoni o frasi isolate tratte da canzoni.*
- D34 *Di solito me lo dicono, oppure me ne accorgo da quello che fanno o da come restituiscono ciò che promuovo in lingua straniera.*
- D35 *Da un lato me l'hanno riferito gli stessi ragazzi, dall'altro per esperienza diretta.*
- D36 *È necessario tenere sempre un buon dialogo con i ragazzi: chatting corner (5 minuti) a inizio lezione o su richiesta e in ogni altra occasione. Questa è la parte vitale del nostro lavoro: la mancata disponibilità a dare e ricevere informazioni e affetto dai nostri alunni pregiudica ogni processo di apprendimento.*
- D37 *Direttamente dagli studenti.*
- D38 *Sono entusiasti dei risultati ottenuti: capivo!Mostrano maggior partecipazione alle lezioni e comunicano quanto vissuto.*
- D39 *Mi citano il film che hanno visto, o mi chiedono parole da testi di canzoni che non conoscono.*
- D40 *Me lo dicono.*
- D41 *Osservazioni dal vivo, dai loro racconti e dai loro genitori.*
- D42 *L'entusiasmo e l'incredulità con cui al ritorno da uno stage di lavoro mi dichiarano di essere riusciti, nonostante il terrore, a farsi capire da un cliente straniero.*
- D43 *Perché mi hanno spesso fermato in corridoio e posto domande riguardo a qualche cosa in inglese, oppure me lo urlano da una parte all'altra del cortile durante la ricreazione; perché vengono anche studenti di altre classi e mi chiedono informazioni riguardo a un certo argomento: di grammatica o di letteratura o addirittura di attualità.*

Allegato 5

Rif. capitolo 5:

DATI QUESTIONARIO DOCENTE: DD1

		DD1					
		1	2	3	4		
						TOTALE	
ORD. SCUOLA	I grado	Freq.	0	0	0	14	14
		%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
		% sul tot.	,0%	,0%	,0%	32,6%	32,6%
ORD. SCUOLA	II grado	Freq.	0	0	0	29	29
		%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
		sul tot.	,0%	,0%	,0%	67,4%	67,4%
TOTALE		Freq.	0	0	0	41	43
		%	,0%	,0%	,0%	8,7	100,0%

Rif. capitolo 5:

DATI QUESTIONARIO DOCENTE: DD2-DD7

ASSOLUTAMENTE NO + NON DEL TUTTO

		DOMANDE QUESTIONARIO INSEGNANTE					
		DD2	DD3	DD4	DD5	DD6	DD7
I grado	Freq.	0	1	8	5	8	2
	%	0,0%	6,7%	53,3%	33,3%	53,3%	13,3%
	% sul tot.	0,0%	0,0%	38,1%	45,5%	0,0%	33,3%
II grado	Freq.	7	1	13	6	17	4
	%	25,0%	3,6%	46,4%	21,4%	60,7%	14,3%
	% sul tot.	100,0%	0,0%	61,9%	54,5%	0,0%	66,7%
TOT.	Freq.	7	2	21	11	25	6
	%	16,3%	4,7%	48,8%	25,6%	58,1%	14,0%

NON SO

		DOMANDE QUESTIONARIO INSEGNANTE					
		DD11	DD12	DD13	DD14	DD15	DD16
I grado	Freq.	0	0	0	0	0	1
	%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	6,7%
	% sul tot.	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%
II grado	Freq.	0	1	1	2	1	1
	%	0,0%	3,6%	3,6%	7,1%	3,6%	3,6%
	% sul tot.	0,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	50,0%
TOT.	Freq.	0	1	1	2	1	2
	%	0,0%	2,3%	2,3%	4,7%	2,3%	4,7%

SÌ + PIENAMENTE D'ACCORDO

		DOMANDE QUESTIONARIO INSEGNANTE					
		DD11	DD12	DD13	DD14	DD15	DD16
I grado	Freq.	15	14	7	10	7	12
	%	100,0%	93,3%	46,7%	66,7%	46,7%	80,0%
	% sul tot.	41,7%	35,0%	35,0%	37,0%	41,2%	34,3%
II grado	Freq.	21	26	13	17	10	23
	%	75,0%	92,9%	46,4%	60,7%	35,7%	82,1%
	% sul tot.	58,3%	65,0%	65,0%	63,0%	58,8%	65,7%
TOT.	Freq.	36	40	20	27	17	35
	%	83,7%	93,0%	46,5%	62,8%	39,5%	81,4%

Rif. capitolo 5:

DATI QUESTIONARIO DOCENTE: DD9

			DD9				TOTALE
			mai	raramente	ogni tanto	spesso/ regolarmente	
OROD. SCUOLA	I grado	Freq.	0	0	3	12	15
		%	,0%	,0%	20,0%	80,0%	100,0%
		% sul tot.	,0%	,0%	7,0%	27,9%	34,9%
	II grado	Freq.	0	0	6	22	28
		%	,0%	,0%	21,4%	78,6%	100,0%
		% sul tot.	,0%	,0%	14,0%	51,2%	65,1%
TOTALE		Freq.	0	0	9	34	43
		%	,0%	,0%	20,9%	79,1%	100,0%

Rif. capitolo 5/capitolo 7:

DATI QUESTIONARIO DOCENTE: DD10

- DOCENTI SCUOLA SECONDARIA I GRADO:

- D4 *Chiedendo loro di autovalutarsi sulla base di griglie predefinite e concordate in plenum; discutendo eventuali problemi personali e di apprendimento in separata sede per agevolare la loro esplicitazione di dubbi/incertezze/disagi che in classe non verrebbero espressi così facilmente; proponendo loro di registrare le proprie prestazioni orali per poi ascoltarci e ricercare nelle proprie prestazioni i punti di forza e di debolezza; facendo il punto della situazione alla fine di ogni unità di apprendimento, evidenziando quanto appreso e quanto ancora in via di acquisizione; facendo circolare in classe strategie di studio sperimentate da compagni e che si sono rivelate efficaci; promuovendo una riflessione sulle strategie di studio messe in atto allo scopo di determinare la progressiva consapevolezza delle tappe e dei passaggi.*
- D11 *Con esercizi di autovalutazione/ autocorrezione.*
- D13 *Suggerendo abilità di studio, autocorrezione, tecniche per memorizzare, compiti personalizzati, peer work, sfide cognitive...Penso che gli studenti siano disposti a fissare obiettivi e pianificare il programma ma preferirei la parola condivisione.*
- D14 *Tramite groupwork sia per la ripetizione di strutture sia per l'invenzione di dialoghi, riassunti e stesura di storie su traccia data. Tramite lavori in pairs per la preparazione di presentazioni orali. Tramite la composizione di descrizioni e lettere da redigere a casa con l'uso del vocabolario, composizioni che correggo regolarmente e, se valide, fotocopio e distribuisco a tutta la classe spiegandone i punti forti ed apprezzandone la qualità. Ho provato a far preparare dei manifesti a tema verificando di prima mano la capacità di interazione che differisce in base ai singoli studenti.*
- D20 *Dopo aver dato tutti gli strumenti necessari, cerco di individuare dei compiti che permettono il riutilizzo delle conoscenze, cioè dovrebbero essere in grado di rielaborare quanto spiegato attraverso degli esercizi diversi, di espansione o di consolidamento.*
- D22 *Cerco di dare agli alunni strategie per risolvere i quesiti non fornendo mai le risposte anche se così si risparmierebbe tempo e si eviterebbero anche le discussioni di verifica dei risultati ottenuti. Inoltre richiedo sempre di riflettere sul "perché e come" sono giunti ad una determinata soluzione proprio perché possano riutilizzare le strategie in modo autonomo.*
- D26 *Dato un bisogno o un problema linguistico da risolvere, li sollecito ad individuare gli elementi funzionali ed il lessico di cui avranno bisogno; li sostengo nella ricerca, decidendo con loro dove è meglio ricercare ciò di cui necessitano e poi le 'scoperte' vengono confrontate e discusse. Vengono, inoltre, commentate le difficoltà incontrate e il percorso seguito per prendere la decisione finale.*
- D27 *Oltre ai compiti che vengono assegnati, suggerisco sempre di non fermarsi alla consegna ma di approfondire gli argomenti, di non sottrarsi alle difficoltà ma di usare altri strumenti per superarle.*
- D28 *Spesso per esercizi il cui svolgimento può risultare non chiaro rispondo "fai come ti sembra meglio, poi correggiamo insieme in classe".*

- D29 *Facendo 'riflettere' costantemente gli studenti su tutte le fasi dell'azione di apprendimento (definizione obiettivi, processi, metodi, ..., valutazione), e, periodicamente sui loro stili cognitivi e sull'evoluzione degli stessi, nonché sulle loro modalità di lavoro (utilizzando anche schede-moduli specifici). Inoltre, durante ogni lezione, cercando di progettarne-scandirne le varie parti, coinvolgendo gli studenti. In generale, responsabilizzando gli allievi tramite una loro continua partecipazione alle scelte dei vari percorsi e ed alle loro valutazioni.*
- D30 *Condivisione di obiettivi (a breve termine, intermedi, finali) autovalutazione su percorsi, ma anche su strategie (la riflessione metacognitiva e il confronto in classe, credo siano validi punti di partenza).*
- D34 *Ad ogni occasione di riflessione: le origini di una parola, il meccanismo di una sintassi che sembra apparentemente diverso da altri, ogni qualvolta uno studente risponde ad una mia domanda con "Ma prof., se non lo so, non lo so...". Di solito incoraggio ad "arrivare da soli" alla soluzione di un problema. Di lingua, ma anche diverso.*
- D35 *Chiedendo loro di trovare gli obiettivi, facendo in modo che siano loro stessi a trarre conclusioni o ad arrivare a risultati attraverso deduzioni, paragoni, confronti, anche con altre lingue straniere.*
- D36 *Trovo sia fondamentale decidere con il singolo alunno quali siano gli obiettivi da perseguire, specie nella fase iniziale dello studio di una LS: troppo spesso il ragazzo si spaventa all'idea di apprendere una lingua sentita come tanto difficile e diversa dall'italiano, magari dopo esperienze didattiche non sempre felici. Far sentire che gli obiettivi sono alla loro portata smuove il blocco emotivo che molti ragazzi hanno nei confronti di una LS. Dopo questa fase e' quasi naturale costruire con loro un metodo di lavoro puntato all'autonomia.*
- D39 *Lasciando loro carta bianca su come impostare un tema scritto, se ricopiare o meno le regole dal testo sul quaderno, dunque senza mettere troppi paletti nella consegna dei compiti.*

- DOCENTI SCUOLA SECONDARIA II GRADO:

- D1 *Lavori a coppie, in piccoli gruppi, utilizzo di laboratori di informatica (oltre al lab. linguistico), di computer + videoproiettori in classe per dare la possibilità agli alunni di presentare argomenti (fondamentalmente di indirizzo e preferibilmente secondo una metodologia CLIL) approfonditi personalmente, ecc..*
- D2 *Cercando di farli lavorare con margini di libertà; esercitando spesso la produzione orale.*
- D3 *Con l'uso quotidiano e prioritario delle TIC e dei webtools 2.0 rispetto all'uso passivo-fruitivo del libro di testo.*
- D5 *Attraverso attività di riflessione, attraverso discussioni, questionari, diari dello studente.*
- D6 *Nelle classi IV e V chiedo di esporre alla classe un argomento a piacere dal testo o esporre le proprie idee cercando di convincere la classe. I tempi sono liberi, ma non si propone mai nessuno. Ho iniziato anche uno scambio email TANDEM bilingue; con il risultato di aver creato tante amicizie e fossilizzato gli errori ... perché tanto si capivano lo stesso! Più autonomi di così!?*

- D7 *Cerco sempre di farli "riflettere" servendomi anche di attività di certi libri di testo che prevedono questo: faccio fare ipotesi per poter fare scoprire loro determinate cose, attività di riflessione e costruzione regolarità e poi applicazione e sistematizzazione, dò loro da portare a termine dei compiti concreti magari in collaborazione; per quello che riguarda il discorso dell'autovalutazione ritengo di non saper fare a guidarli molto bene.*
- D8 *Proponendo loro di realizzare delle mappe concettuali su quanto abbiamo studiato, in classe o a casa; programmandosi le interrogazioni, realizzando della domande sui punti chiave degli argomenti studiati.*
- D9 *Con dei questionari alla fine di percorsi di lavoro.*
- D10 *Chiedendo loro di riflettere su quanto fatto; ponendo domande, mostrando esempi, dando loro dei compiti.*
- D12 *Attività di ricerca guidata.*
- D15 *Facendoli ragionare su ciò che fanno e come lo fanno, presentando loro un modello di approccio (ad es. al testo...) da seguire, facendo loro correggere reciprocamente i compiti dei compagni, facendoli esprimere sul loro processo di acquisizione e sugli errori commessi...*
- D16 *Coinvolgendoli nella programmazione, nelle scelte didattiche, nelle modalità di verifica, nell'autovalutazione, nei gruppi di apprendimento cooperativo, nelle certificazioni linguistiche...*
- D17 *Promuovo l'uso indipendente di strumenti di consultazione (dizionari e grammatiche anche on-line, siti Internet specifici); spesso assegno lavori di ricerca che richiedono la consultazione di tali risorse, e resto a disposizione nel caso in cui abbiano bisogno di aiuto per la preparazione del lavoro (tutti i miei allievi hanno la mia e-mail). Promuovo la lettura di testi originali e la visione di film scelti dagli allievi proponendo che facciano presentazioni non obbligatorie - Favorisco la preparazione agli esami di certificazione Cambridge Pet FCE CAE: gli allievi sono liberi di frequentare (o meno) i corsi proposti dalla scuola e possono decidere in quale anno sostenere gli esami; invito la classe a stabilire insieme le date per le verifiche scritte. Sono disponibile a fare verifiche orali "a richiesta": gli allievi possono chiedere di essere interrogati nel momento in cui si sentono preparati, anche per poter "rimediare" a una valutazione negativa precedente - Incoraggio gli allievi a coltivare i propri interessi, e per questo cerco di scegliere "assignments" che assecondino le loro inclinazioni; talvolta chiedo loro di scegliere tra assignments diversi o di decidere loro. Discuto in classe le valutazioni, chiedendo l'opinione dell'allievo e talvolta dei compagni, spiegando i motivi del "voto", sottolineando i punti forti della performance, e dando suggerimenti e indicazioni per migliorare i punti deboli. Non faccio raccogliere un vero e proprio portfolio, però richiedo che abbiano un quaderno ad anelli in cui conservare i propri lavori, compresi quelli corretti e valutati - presto però passerò a una forma elettronica di "portfolio"; talvolta propongo lavori di cooperative learning in cui ciascuno può scegliere il ruolo che più gli si addice; spesso intervisto gli allievi sulle loro modalità di lavoro e li invito a riflettere sulle proprie abitudini di studio, e a confrontarle con quelle di altri compagni.*
- D18 *Aiutandoli a riflettere, ad analizzare senza fretta le consegne, a scambiare opinioni con il gruppo, a non cercare la scorciatoia più facile.*

- D19 *Nelle correzioni, nel gestirsi i vocaboli e contenuti trattati in classe, nell'accogliere suggerimenti loro, nel limitare le correzioni nel parlato e stimolare l'uso libero degli strumenti linguistici.*
- D21 *Indico l'obiettivo, il modo per raggiungerlo e una auto valutazione del proprio livello raggiunto.*
- D23 *Facendoli riflettere sui processi nel corso delle attività, illustrando come sviluppare una mind-map, un riassunto, come rafforzare il vocabolario, come cogliere il pensiero di un autore dietro l'uso di aggettivi (connotazione e denotazione).*
- D24 *Cerco di far riflettere gli allievi sul perché di ogni esercizio con domande del tipo: cosa ti ha insegnato questo esercizio?*
- D25 *Dando semplicemente degli input e lasciarli lavorare autonomamente: dapprima seguendo lo schema di azioni compiute insieme precedentemente, in seguito, man mano che acquistano pratica, lasciando liberi di agire.*
- D31 *Stimolandoli alla consapevolezza di ciò che fanno e perché lo fanno, e quindi evitare un apprendimento e uno studio meramente mnemonico e ripetitivo. La consapevolezza è fondamentale.*
- D32 *Creandogli in modo non conflittuale situazioni/problemi/ostacoli linguistici/comunicativi dove interagire ed esporsi in prima persona.*
- D33 *Prima di tutto informando sulle tecniche e il metodo di studio, fornendo degli esempi e dando la possibilità di scegliere tra i contenuti, che comunque sono stati già selezionati dal docente, e per ultimo dando loro la possibilità di autocorreggersi e valutare la propria performance.*
- D37 *Far loro dedurre piuttosto che fornire regole, far costruire semplici mappe o anche solo delle "scalette" sull'argomento, abituarli ad un feedback costante.*
- D38 *A priori chiedo di scrivere quanto tempo una persona è riuscita a concentrarsi senza distrazioni (a volte ricevo la seguente risposta: 10 minuti di media). Chiedo quale metodo è stato adottato per la memorizzazione di una regola; discutendone emerge che qualcuno non si è neppure posto la domanda e ci riflette. Chiedo se e quale metodo si è adottato per verificare il successo o l'efficacia dello studio.*
- D40 *Dando spunti per letture, film, approfondimenti, metodi per un recupero autonomo.*
- D41 *Lavori di gruppo, lavori di produzione scritta, ricerche internet.*
- D42 *Difficile da inquadrare in un comportamento sistematico. generalmente cerco prima di entrare in sintonia con lo studente per individuare i suoi punti di forza (al fine di stimolare la motivazione verso obiettivi di eccellenza diversi da quelli imposti dalla classe) ma anche le debolezze (per eliminare il senso di fallimento da chi ha problematiche di apprendimento aiutandolo a crearsi un proprio metodo di studio fuori dagli schemi che gli permetta di ottenere risultati gratificanti pur se minimi e lo faccia uscire dalla passività del 'tanto non lo capisco').*
- D43 *Come ho già detto devo prima "conquistarli", fare in modo che vogliano proprio stare in classe, poi fornendo sempre un modello di quello che devono fare, lo facciamo una volta assieme, la volta dopo saranno già in grado di farlo da soli.*

Poi a seconda del compito da svolgere, cerchiamo di parlarne prima e di individuare insieme le strategie giuste (per loro).

Rif. capitolo 5:

DATI QUESTIONARIO DOCENTE: DD25

			DD25					TOTALE
			mai	raramente	ogni tanto	spesso	sempre	
ORD. SCUOLA	I grado	Freq.	0	1	6	4	4	15
		%	0,0%	6,7%	40,0%	26,7%	26,7%	100,0%
		% sul tot.	0,0%	2,3%	14,0%	9,3%	9,3%	34,9%
	II grado	Freq.	0	2	11	9	6	28
		%	0,0%	7,1%	39,3%	32,1%	21,4%	100,0%
		% sul tot.	0,0%	4,7%	25,6%	20,9%	14,0%	65,1%
TOTALE		Freq.	0	3	17	13	10	43
		%	0,0%	7,0%	39,5%	30,2%	23,3%	100,0%

Rif. capitolo 5/capitolo 7:

DATI QUESTIONARIO DOCENTE: DD26

- D1 *In attività di conversazione, in esposizioni orali, in attività scritte, nella realizzazione di Aree di Progetti e Progetti Europei e/o di cooperazione internazionale.*
- D2 *Cerco di evitare leadership.*
- D3 *Sono promotrice dei suddetti progetti: viaggi, scambi culturali, stage di lavoro all'estero, uso di internet e del computer, incontri con madrelingua (abbiamo una caserma americana in città), mobilità individuale da e per l'estero.*
- D4 *Facendo riferimento a frasi di canzoni conosciute che possono costituire un valido frammento di lingua da memorizzare come modello per l'apprendimento di una particolare struttura. Le parole/frasi usate in pubblicità possono essere modello positivo da imitare oppure un modello da evitare (per l'errata pronuncia, per esempio).*
- D5 *Utilizzo molto la modalità del lavoro di gruppo, in cui offro degli obiettivi e degli input da sviluppare in modo creativo e personale attraverso lo scambio di idee e conoscenze tra loro.*
- D6 *Si fa riferimento alle lingue studiate alle scuole medie, inglese o francese , soprattutto con in madrelingua africani o indiani (che per altro sono bravi studenti), o cerco appigli anche nel dialetto veneto.*
- D7 *Non capisco molto bene la domanda, comunque cerco di sfruttare tutto ciò che può essere funzionale all'apprendimento di una lingua.*

- D8 *Utilizzando il laboratorio linguistico e svolgendo ricerche su internet (canzoni, spezzoni teatrali da youtube, corrispondenti stranieri su facebook).*
- D9 *Ponendo loro delle domande, facendoli riflettere sulle loro esperienze, su quanto appreso nella scuola precedente (scuola media).*
- D10 *Cercando di trattare temi loro vicini.*
- D11 *Facendoli raccontare o scrivere di quello che fanno.*
- D12 *Proponendo a chi 'sa di più' di informare 'chi sa di meno'.*
- D13 *Ne parliamo e poi in base alle attività gli studenti sono resi attivi o tutor o peer...*
- D14 *Proponendo attività di rielaborazione di contenuti predeterminati/scelti in itinere perché motivanti per gli studenti ove gli studenti possono esprimersi in libertà. Propongo elaborati personali durante le verifiche ed anche come consegna domestica, elaborati che visiono e correggo periodicamente verificandone strutture e qualità lessicale.*
- D15 *Testi di canzoni, narrazione di esperienze...*
- D16 *Ad es. rivolgendomi agli studenti come a degli 'esperti' dei vari ambiti... per dare loro spazio e visibilità.*
- D17 *La maggior parte delle attività svolte in classe sono "student-centered", per cui le conoscenze linguistiche emergono spontaneamente nell'output degli allievi; laddove vi sia una espressione particolarmente significativa, li invito a illustrare l'espressione ai compagni, magari la annoto alla lavagna invitando tutti a prenderne nota. Gli allievi poi, come ho già detto, talvolta fanno delle presentazioni su esperienze personali (ad esempio, un viaggio di esplorazione geologica in Islanda, un soggiorno al Parlamento dei Giovani a Rotterdam, una esperienza di studio in Australia, ecc. ecc. - qui la lista sarebbe lunghissima). Diciamo che io parlo abbastanza poco, più che altro lancio le attività e poi faccio domande: la lezione la fanno loro.*
- D18 *Analizzando canzoni in lingua inglese, inserzioni pubblicitarie, depliant e brochure usate negli stage degli studenti.*
- D19 *Indagine all'inizio dell'anno sulle modalità migliori dell'apprendimento delle lingue, usare hobby, interessi personali (cucina, viaggi, arte) per gli argomenti da trattare.*
- D20 *Faccio portare dei documenti autentici: carte di menù, cartoline delle foto...poi faccio raccontare a tutta la classe dove sono stati, che cosa hanno mangiato... magari tutto in francese anche se aiutati da me, ma alcune parole in lingua si ricordano sempre, soprattutto quelle legate al cibo.*
- D21 *Vocaboli, radici linguistiche.*
- D22 *Con attività di brainstorming, facendo riferimento o citando canzoni/titoli di film/spot pubblicitari che contengono parole in inglese o a cronache sportive di vario genere dove molto parte della microlingua usata è in inglese.*
- D23 *Le faccio diventare focus di attività comunicative in classe.*
- D24 *Sfrutto le diversità linguistiche o culturali per portarle a conoscenza di tutta la classe, o per compararle alla nostra cultura o a quella inglese, in particolare con gli allievi stranieri.*

- D25 *Durante la fase di motivazione o warm-up, faccio riferimento alla loro esperienza di vita, per stimolare il loro interesse e per riaccordare ciò che proporrò alla loro realtà; o per ampliare il lessico.*
- D26 *Come stimolo per iniziare la presentazione/trattazione di un 'argomento'; per guidare/condurre gruppi di lavoro; discussioni di classe con attenzione anche all'impatto emotivo che l'esperienza ha avuto sull'alunno che l'ha vissuta.*
- D27 *Per rompere il ghiaccio nelle attività orali, spesso comincio dagli alunni che usano la lingua fuori dalla scuola: loro sono un po' più spigliati e gli altri li imitano ed imparano nuove espressioni.*
- D28 *Facendo riferimento a parole francesi entrate nell'uso comune o a pubblicità (es: voulez-vous paté avec moi?)*
- D29 *Come spunti per presentare in modo nuovo specifiche lezioni o come suggerimenti per avviare lavori da realizzare in gruppo. Gli stessi studenti con conoscenze/competenze in più diventano poi supporto per i propri compagni. Ritengo fondamentale e motivante partire da proposte concrete provenienti proprio dai ragazzi.*
- D30 *Simulazioni un po' fuori dagli schemi del libro, comporre canzoni (in collaborazione con l'insegnante di musica).*
- D31 *Perché vengano condivise con il gruppo classe e siano di stimolo per una discussione, o oggetto di domande, quindi soprattutto per la comunicazione e l'interazione orale.*
- D32 *Per fare raffronti di tipo linguistico-culturale.*
- D33 *Andando loro incontro riguardo i loro interessi per motivarli di più e inoltre promuovo viaggi nei paesi di cui apprendono la lingua e attività che implicano l'uso della lingua straniera.*
- D34 *Riferendomi continuamente al loro mondo ed al loro vissuto, facendoli parlare delle cose che più amano e che più li interessano.*
- D35 *Dipende dai casi (madrelingua spagnolo, madrelingua sudamericano, lessico riferito da viaggi, oggetti, ecc.), ma in sintesi tutto diviene materiale esperienziale per confronto o studio o approfondimento, mettendo in primo piano la lingua viva.*
- D36 *Su proposta dei ragazzi si approfondiscono testi di canzoni inglesi; si parla e si vedono spezzoni di programmi TV in inglese amati dai ragazzi, spesso sono programmi musicali (ex. MTV) o sportivi. Tutto ciò da all'insegnamento della lingua un senso di attualità che manca dai soliti testi scolastici; aiuta i ragazzi meno motivati allo studio, che hanno di solito altre curiosità verso la lingua straniera (ex. musica rap/rock).*
- D37 *Con qualche simulazione, utilizzando la canzone del momento.*
- D38 *Coinvolgendo in modo singolo; non sempre la totalità della classe mostra interesse. Es. recupero materiale autentico durante viaggi o occasioni simili: giornale, materiale turistico. Sviluppo di capacità già acquisite: leggi e riassumi testi/libri in lingua.*
- D39 *Non capisco il senso di "sfruttare le conoscenze".*
- D40 *Chiedendo loro di presentare ai compagni qualcosa in cui sono degli esperti.*
- D41 *Facendo dei confronti.*

- D42 *Se hanno fatto esperienze all'estero do loro la possibilità di raccontarle ai compagni impostando la lezione come un talk show; talvolta creiamo lezioni su lessico o pronunce legate a episodi particolari e quindi più memorizzabili. canzoni, filmati o altro materiale con cui interagiscono sul web può sempre diventare oggetto di una lezione se ha suscitato il loro interesse e viene accettato dalla classe.*
- D43 *Dipende, il fatto è che nessuno oramai è completamente principiante, che qualche parola d'inglese la "masticano" quasi tutti e trovo che attivare le loro conoscenze pregresse, li aiuti a dare un senso a quello che fanno in classe oltre che ad accrescere la loro autostima per quanto riguarda lo studio della lingua straniera.*

Rif. capitolo 5:

DATI QUESTIONARIO DOCENTE: DD29

			DD29					
			mai	raramente	ogni tanto	spesso	sempre	TOTALE
ORD. SCUOLA	I grado	Freq.	0	2	5	4	3	14
		%	0,0%	14,3%	35,7%	28,6%	21,4%	100,0%
		% sul tot.	0,0%	5,3%	13,2%	10,5%	7,9%	36,8%
ORD. SCUOLA	II grado	Freq.	0	4	11	7	2	24
		%	0,0%	16,7%	45,8%	29,2%	8,3%	100,0%
		% sul tot.	0,0%	10,5%	28,9%	18,4%	5,3%	63,2%
TOTALE		Freq.	0	6	16	11	5	38
		%	0,0%	15,8%	42,1%	28,9%	13,2%	100,0%

Rif. capitolo 5/capitolo 7:

DATI QUESTIONARIO DOCENTE: DD30

- D1 *In occasione di scambi, progetti europei ed accoglienza di docenti/studenti stranieri anche se la lingua di comunicazione è sempre l'inglese.*
- D2 *Solo per fare raffronti linguistico culturali.*
- D3 *Nel facilitare l'apprendimento della grammatica e nel favorire il potenziamento della competenza semantico-lessicale.*
- D4 *Paragonando vocaboli simili ed evidenziando significati uguali/simili/diversi; richiamando strutture già conosciute in altra lingua per facilitare l'apprendimento di quelle nuove inglesi che sono simili; facendo dei riferimenti alla storia della lingua inglese.*
- D5 *Si traduce in altre lingue il contenuto del messaggio.*

- D6 *Richiamando alla loro memoria l'etimologia di alcune parole, oppure delle regole per esempio il passé composé, la forma passiva o altro con l'italiano e con le altre lingue straniere che studiano.*
- D7 *Faccio dei paragoni riguardo le strutture sintattiche.*
- D8 *Facendoli riflettere sulle analogie fra le due lingue, termini uguali o simili nelle due lingue, sfruttando gli errori di interferenza.*
- D9 *Richiamando vocaboli simili.*
- D10 *Facendo dei confronti con lo spelling delle parole o con elementi di tipo culturale.*
- D11 *Facendo paralleli/confronti espliciti a livello linguistico e culturale a volte chiedo agli alunni stranieri di dirmi se tale "struttura" c'è nella loro lingua...*
- D12 *Richiamando vocaboli di friulano, italiano o tedesco somiglianti all'inglese. Parimenti con le strutture simili (anche il friulano ha inversione sogg/verbo per le forme interrogative, usa il verbo avere per esprimere il dovere...), lavorando in sinergia con i docenti di lettere e di tedesco per quanto concerne la presentazione dei concetti di storia, geografia e grammatica.*
- D13 *Stabilendo parallelismi tra sistemi linguistici o lessico affini.*
- D14 *Facendo riferimenti contrastivi o comparativi.*
- D15 *Per facilitare la comprensione di lessico nuovo; per confrontare strutture sintattiche e stili diversi; per correggere gli errori di interferenza; per fare brevi attività di traduzione.*
- D16 *Nelle classi terze a volte compariamo lettere commerciali in entrambe le lingue, inglese-francese.*
- D17 *Far presente similitudini con l'inglese, spiegare gli errori loro con la confusione con l'inglese.*
- D18 *Faccio CLIL insegnando francese in friulano, comunque spesso inserisco nelle mie spiegazioni dei riferimenti alla lingua inglese, quando ci sono delle parole assomiglianti o delle strutture grammaticali che ricordano quelle inglesi...*
- D19 *Se conosco la parola nell'altra lingua (francese) ,per facilitarne la memorizzazione.*
- D20 *Facendo riflettere come parole inglesi siano simili a parole tedesche perché le due lingue hanno una stessa origine o come in inglese siano entrate parole francesi e latine in seguito ad eventi storici anche se ormai vengono lette in modo diverso (quasi irriconoscibile per i francesi, mi dicono).*
- D21 *Per fare confronti con altre civiltà e modi di dire.*
- D22 *Portando come esempio le altre lingue, chiedendo come si dice questa espressione in francese o tedesco (a volte anche in latino, visto che lo studiano).*
- D23 *Faccio confronti tra la grammatica e la pronuncia francese e quella inglese.*
- D24 *Lavorando sulle similitudini a livello lessicale e strutturale. Confrontando aspetti culturali relativi alle lingue.*
- D25 *Anche con l'italiano per confronti a contrasto e/o per somiglianze tra le diverse lingue.*

- D26 *Facendo riferimento a possibili somiglianze nei modi di dire o nelle strutture grammaticali.*
- D27 *Per confronti/approfondimenti sia linguistici che culturali; tutti ne traggono giovamento, come studenti e come persone, e tutti ampliano i loro orizzonti.*
- D28 *Abbiamo messo in parallelo lessico tedesco e inglese in molte aree semantiche con gli studenti di altra madrelingua, cerco di attivare la curiosità del resto del gruppo abbinando espressioni, modi di dire...*
- D29 *Promuovendo dei confronti utili per una riflessione sulla/e lingua/e.*
- D30 *Nell'analisi contrastiva oppure nelle tematiche che vengono affrontate in classe.*
- D31 *Dipende dalle occasioni. Spesso mi faccio io studente e mi faccio dire ciò che sanno in un'altra lingua, condividendo il tutto con i compagni.*
- D32 *Attraverso confronti o paragoni.*
- D33 *Spesso i non-italofoni vivono un rapporto conflittuale con la propria lingua di origine, molti si vergognano; dire esplicitamente come l'inglese si rapporta con l'italiano e con altre lingue li aiuta a vincere questi sentimenti. Se abituati a parlarne, riescono poi da soli a vedere le differenze e a dare un contributo alla lezione. I ragazzi in generale sono comunque sempre curiosi e desiderosi di riportare vocaboli o espressioni in LS apprese in famiglia, basta pensare alle lezioni dedicate ai False Friends o allo "stupidario linguistico" (espressioni strane o parolacce, quale insegnante non e' incappato in questo?).*
- D34 *Paragonando strutture o vocaboli tra le lingue; ricorrendo a origini etimologiche dei termini.*
- D35 *Paragonando gli argomenti grammaticali.*
- D36 *Presentandoli e coinvolgendoli come esperti.*
- D37 *Invitandoli di usarla e di confrontarla con l'italiano.*
- D38 *L'analisi comparativa è molto utile per farli rendere conto che sanno già cose che pensano di dover studiare. spesso uso anche il dialetto se serve ad aiutarli a memorizzare vocaboli o espressioni idiomatiche.*
- D39 *A volte capita di fare dei confronti tra due modi di dire la stessa parola.*

Allegato 6

Rif. capitolo 6:

DATI QUESTIONARIO STUDENTE: DS34

			DS34		
			si	no	TOTALE
ORDINE SCUOLA	I grado	Freq.	19	48	67
		%	28,4%	71,6%	100,0%
		% sul tot.	12,8%	14,9%	14,2%
	II grado	Freq.	129	275	404
		%	31,9%	68,1%	100,0%
		% sul tot.	87,2%	85,1%	85,8%
TOTALE		Freq.	148	323	471
		%	31,4%	68,6%	100,0%

Rif. capitolo 6:

DATI QUESTIONARIO STUDENTE: DS35

- S6 *Arabo.*
- S31 *Croato, per motivi familiari.*
- S32 *Russo perché sono andato in Russia.*
- S54 *Conosco molto bene il Russo perché sono nata in Russia.*
- S55 *Corso di giapponese, livello primo, la conosco perché mia sorella vive in Giappone.*
- S59 *Conosco il croato a buon livello e l'ho imparato al di fuori della scuola.*
- S72 *Croato essendo stata lì e conoscendo una ragazza croata, tedesco alcune cose conoscendo ragazze che trascorrono le vacanze con me, francese studiato alla scuola media e parlando sporadicamente con persone francesi...*
- S75 *Giapponese, livello scarso, lo conosco per semplice interesse personale.*
- S105 *Io sono straniera e vengo dall'Albania e da 2 anni sono venuta in Italia.*
- S131 *Ebraico, livello medio, le conosco tramite mia madre (madrelingua).*
- S157 *Polacco, lo conosco per motivi familiari.*
- S162 *Il rumeno per motivi familiari.*
- S182 *Cinese, buon livello sia parlato che scritto, imparato per motivi familiari ma anche per interesse personale, frequentato corso privato per 7 anni, 2 volte/settimana.*

- S191 *Conosco il tedesco e l'ho studiata alle scuole medie ma la conosco anche per motivi familiari poiché ho parenti in svizzera.*
- S193 *Giapponese, tre anni di studio, con soggiorno all'estero di 6 settimane. Spagnolo, esperienza "diretta" (parente stretto madrelingua).*
- S197 *Portoghese, livello intermedio, la conosco per motivi familiari.*
- S210 *Friulano ad alto livello. non le ho mai studiate a scuola né in corsi privati o all'estero, ma li conosco per motivi familiari.*
- S214 *A livello scarso lo spagnolo, a causa di numerosi viaggi in Spagna.*
- S215 *Friulano perché lo parlo in famiglia.*
- S222 *Russo, dialetto veneto, ucraino, lingua dell'Uzbekistan.*
- S226 *Serbo, livello buono, le conosco per motivi familiari.*
- S242 *Un buon livello di friulano, la conosco perché è la lingua della zona in cui vivo.*
- S249 *Conosco il carnico perché lo parlo ogni giorno con la famiglia in ogni circostanza.*
- S261 *Francese e spagnolo per motivi familiari, livello principiante.*
- S266 *Francese, spagnolo, serbo, livello principiante per motivi familiari e per interesse.*
- S271 *Conosco il serbo, che è la mia lingua madre; italiano è la mia seconda lingua.*
- S285 *Cinese, ho fatto un corso extracurricolare. Livello base.*
- S301 *Conosco un po' lo spagnolo perché lo ho studiato ad un corso serale.*
- S308 *Essendo di madrelingua Albanese conosco e parlo correttamente l'Albanese.*
- S317 *Conosco il russo a livello elementare (scritto-parlato-letto). Ho studiato il russo quando frequentavo le scuole medie nel mio paese di origine (Moldavia). Sono di madrelingua moldava. La lingua ufficiale della Moldavia è il rumeno-moldavo.*
- S323 *Bulgaro, buon livello, lo sconosco per motivi familiari.*
- S328 *Rumeno, francese, portoghese, russo, albanese, serbo.*
- S343 *Il friulano ad un livello non molto alto, l'ho imparata a casa quando i miei familiari lo parlavano.*
- S356 *Conosco l'inglese a un livello abbastanza alto perché mia madre è madrelingua.*
- S396 *Sono di madrelingua albanese, ma posso affermare di saper meglio l'italiano che la mia lingua.*
- S431 *Tedesco, Polacco, Friulano, Spagnolo, Francese.*
- S434 *Cinese, livello basso.*
- S440 *Croato, per motivi familiari.*
- S462 *Russo, 10/10, è la mia lingua nativa.*

Rif. capitolo 6:

DATI QUESTIONARIO STUDENTE: DS36

			DS36		TOTALE
			si	no	
ORDINE SCUOLA	I grado	Freq.	49	18	67
		%	73,1%	26,9%	100,0%
		% sul tot.	12,8%	20,5%	14,4%
	II grado	Freq.	334	70	404
		%	82,7%	17,3%	100%
		% sul tot.	87,2%	79,5%	85,8%
TOTALE		Freq.	383	88	471
		%	81,3%	18,7%	100,0%

Rif. capitolo 6:

DATI QUESTIONARIO STUDENTE: DS37

			DS37		TOTALE
			a scuola	fuori scuola	
ORDINE SCUOLA	I grado	Freq.	14	16	30
		%	46,7%	53,3%	100,0%
		% sul tot.	19,2%	6,3%	9,2%
	II grado	Freq.	59	236	295
		%	20,0%	80,0%	100,0%
		% sul tot.	80,8%	93,7%	90,8%
TOTALE		Freq.	73	252	325
		%	22,5%	77,5%	100,0%

Rif. capitolo 6:

DATI QUESTIONARIO STUDENTE: DS38

Modalità di identificazione della motivazione:

A=attribuzioni: mi sento portato/la mia esperienza con lo studio delle lingue fino ad ora è buona

I= intrinseca: mi piace studiare le lingue; mi interessano le altre culture

E=estrinseca: le lingue sono utili per il lavoro, per il futuro, per viaggiare, per comunicare con altri popoli

		DS38							
		A	I	E	A+E	A+I	E+I	A+E+I	
ORDINE SCUOLA	I grado	Freq.	5	1	25	7	0	3	2
		%	11,6%	2,3%	58,1%	16,3%	0,0%	7,0%	4,7%
		% sul tot.	1,4%	0,3%	6,8%	1,9%	0,0%	0,8%	0,5%
	II grado	Freq.	19	16	182	83	3	11	13
		%	5,8%	4,9%	55,7%	25,4%	0,9%	3,4%	4,0%
		% sul tot.	5,1%	4,3%	49,2%	22,4%	0,8%	3,0%	3,5%
TOTALE		Freq.	24	17	207	90	3	14	15
		%	6,5%	4,6%	55,9%	24,3%	0,8%	3,8%	4,1%

Rif. capitolo 6:

DATI QUESTIONARIO STUDENTE: DS39

		DS39		TOTALE	
		LS vicina	LS lontana		
ORDINE SCUOLA	I grado	Freq.	35	6	41
		%	85,4%	14,6%	100,0%
		% sul tot.	13,2%	3,8%	9,7%
	II grado	Freq.	230	150	380
		%	60,5%	39,5%	100,0%
		% sul tot.	86,5%	96,2%	90,3%
TOTALE		Freq.	266	156	421
		%	63,0%	37,0%	100,0%

Rif. capitolo 6:

DATI QUESTIONARIO STUDENTE: DS41

		DS41		TOTALE	
		si	no		
ORDINE SCUOLA	I grado	Freq.	17	50	67
		%	25,4%	74,6%	100,0%
		% sul tot.	8,4%	18,7%	14,2%
	II grado	Freq.	186	218	404
		%	46,0%	54,0%	100,0%
		% sul tot.	91,6%	81,3%	85,8%
TOTALE		Freq.	203	268	471
		%	43,1%	56,9%	100,0%