

## L'insegnamento delle lingue può sfuggire alla routine?\*

### Premessa

In Svizzera il dibattito su quali lingue imparare a scuola, quante e a partire da quale classe, è sempre più vivace e coinvolgente. In particolare ci si chiede, e i pareri divergono assai, quale idioma introdurre per primo, l'inglese o una lingua nazionale. Anche la CDPE (Conferenza Svizzera dei Direttori della Pubblica Educazione) è divisa quasi equamente su questo punto. Qualche cantone ha già fatto le proprie scelte e fra breve si dovrà definire una politica linguistica anche in Ticino dove alcuni gruppi ad hoc sono stati formati dal Dipartimento Istruzione e Cultura. Uno dei nodi da sciogliere è la proposta di dare conoscenze di base in due o addirittura tre lingue straniere (due nazionali e l'inglese) e nello stesso tempo assicurare la padronanza dell'italiano. Il tutto nell'ambito della scuola dell'obbligo.

Per decidere in senso quantitativo occorre però che vengano soddisfatte alcune condizioni di fondo, soprattutto di tipo metodologico e strategico, comuni alle diverse lingue. E occorre definire le competenze da raggiungere alla fine della scuola media. Se lo scopo dell'insegnamento è saper parlare una lingua, vuol dire che si tratta di saperla scrivere correttamente o non piuttosto anzitutto di comunicazione orale? E qual è il valore da dare alla comprensione scritta?

Nel secondario inferiore l'obiettivo prioritario perseguito attualmente non è tanto una competenza comunicativa quanto l'apprendimento formale della lingua scritta. E questo vale non soltanto per il Ticino, ma per tutta la Svizzera: si vedano le esperienze e ricerche condotte nell'ambito del Programma Nazionale di Ricerca 33 sull'efficacia dei nostri sistemi d'insegnamento.

Tra i vari fattori che inibiscono un diverso approccio alle lingue (e qui mi riferisco particolarmente al francese) se ne possono citare tre: una tradizione fortemente radicata per un insegnamento di tipo eminentemente grammaticale, le esigenze del post-obbligatorio che vanno ancora in tal senso e un orario settimanale troppo esiguo per poter esercitare la conversazione in modo adeguato.

L'articolo qui proposto di Janine Courtillon, ricercatrice francese, conosciuta anche da noi come esperta per l'insegnamento delle lingue straniere, ci conferma che il problema non è soltanto ticinese o svizzero.

Miranda Begnis Ravezzani

Paradossalmente, la nostra epoca, che vede fiorire numerose ricerche nella didattica delle lingue straniere, sembra regredire dal lato pedagogico nella pratica quotidiana dell'insegnamento.

I nuovi approcci, più naturali, orientati verso la comunicazione e che tengono conto delle strategie di apprendimento messe in evidenza dalle ricerche, non penetrano nelle aule in cui si insegna una lingua «straniera». Al contrario, sono i vecchi «valori sicuri»: le regole di grammatica a priori, le liste di vocaboli, l'applicazione delle regole, ossia lo studio della lingua fine a se stessa, che incontrano il favore del pubblico. Dietro impaginazioni spesso brillanti, i manuali più utilizzati preconizzano un trattamento tradizionale della lingua, senza preoccuparsi né dell'apprendimento, né della co-

municazione.

Indubbiamente si può arrischiare qualche ipotesi sulle ragioni di questo stato di cose:

– Il movimento pendolare che ha messo in disparte l'idea stessa di metodologia è parzialmente responsabile della sfiducia nei confronti di un insegnamento basato su principi teorici o di metodo. Questa idea è stata rimpiazzata da quella di eclettismo al quale sembra si dia lo statuto di metodo d'apprendimento senza tener conto delle ricerche che hanno messo in evidenza le strategie che facilitano ed accelerano l'apprendimento. In realtà, l'eclettismo può essere la migliore o la peggiore delle cose, a seconda se questa pratica è orientata da un progetto pedagogico coerente e giustificato oppure se non è altro che

l'espressione dell'ispirazione del momento, senza un filo conduttore.

- Il mestiere d'insegnante è stato svalorizzato, la formazione continua trascurata, cosicché in molti casi la routine o l'improvvisazione fungono da metodo.
- Gli allievi stessi, in particolare quelli che provengono da paesi a forte tradizione grammaticale e a tradizione di insegnamento ex-cathedra, contribuiscono a mantenere una situazione regressiva nel corso di lingue: «Regole di grammatica, esercizi, è ciò che richiedono gli allievi – dicono certi docenti – bisogna dar loro ciò che vogliono.»

E nel frattempo, i ricercatori scoprono, gli autori di metodi applicano, il campo della didattica si costruisce e si arricchisce. I seminari, i colloqui, le giornate pedagogiche di ogni specie si moltiplicano, senza incidere sulla pratica quotidiana. Tra la didattica e la lezione di lingue non c'è più comunicazione.

In questa situazione pedagogica generalizzata, si possono individuare alcune tendenze:

- la pura e semplice routine: insegno le lingue come me le hanno insegnate, e d'altronde è ciò che reclamano gli allievi;
- la diffidenza verso l'approccio comunicativo, il quale, come dicono i suoi detrattori, ha fatto molti danni nell'insegnamento delle lingue: gli allievi non conoscono più la grammatica e parlano male; ritorniamo ai valori sicuri, ovverossia ai metodi tradizionali, il che, naturalmente, significa che gli allievi non parleranno (quasi) più;
- l'adozione spesso superficiale di tecniche o di teorie alla moda, malamente capite ed applicate senza scrupolo di coerenza: la gestione mentale, le diverse tecniche corporee, l'uso del computer senza uno sguardo critico sul programma proposto, ecc.

Routine, eclettismo o bricolage, i risultati non sono evidenti. Gli allievi adulti disertano le scuole di lingue. Soltanto l'inglese continua ad essere imparato comunemente dappertutto, per motivi che sfuggono alla metodologia. Per le altre lingue non è la stessa cosa.

Certo, occorrerebbe scrivere un lungo capitolo per esporre le mille maniere di motivare gli allievi allo studio di una lingua diversa dall'inglese. Non è lo scopo di questo breve articolo. Vor-

rei semplicemente attirare l'attenzione su un campo dell'apprendimento, quello delle strategie, sulle pratiche correntemente usate in classe dai docenti, pratiche che sembrano «aller de soi», ma che in realtà distruggono o inibiscono nell'allievo la capacità di apprendere.

### **Che cos'è che chiamiamo strategia?**

Prenderò a prestito la definizione che ne dà Paul Cyr, nel suo libro «Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde», «Le Point sur...», Ed. CEC, Québec, 1996. Una strategia è «un ensemble d'opérations mises en oeuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible». Un buon allievo possiede la maggior parte delle strategie per istinto, o in quanto l'ambiente nel quale vive gli ha permesso di svilupparle. E l'allievo che non le possiede può acquisirle purché il professore glielo insegni tramite situazioni di apprendimento che fornisce alla classe.

Il guaio è che, ignorando l'esistenza di tali strategie, numerosi professori, non soltanto non le insegnano, ma distruggono o spengono con pratiche d'insegnamento inoperanti le strategie che esistono già o che potrebbero essere sviluppate nei loro studenti.

Mi accontenterò di menzionare qui di seguito i comportamenti abituali, distruttori di strategie, che mi sembrano i più diffusi nelle classi.

### **La priorità di un programma di grammatica predeterminato**

L'insegnamento di un punto di grammatica proposto sistematicamente in modo anticipato e troppo esaustivo, ovvero prima che gli allievi siano stati a contatto di una certa quantità di discorso, nuoce alla strategia di pratica spontanea della lingua che permette di memorizzare e alla strategia di inferenza o di scoperta che permette anche di fissare le regole e i significati nella memoria.

Di più: questo «accanimento grammaticale» rivela la scarsa conoscenza del modo in cui si acquisisce la pratica di una lingua. Ecco perché i nostri allievi conoscono la grammatica e sono incapaci di parlare.

In effetti, la pratica di una lingua presuppone l'acquisizione di due capacità:

- la capacità di trasmettere un messaggio in modo fluido, il che richiede l'avvenuta memorizzazione di frammenti di frasi o di parole concatenate in modo intelleggibile dal

punto di vista fonetico, e il possesso di un lessico più o meno abbondante: questa capacità è prioritaria e concerne poco la grammatica; se la grammatica è preponderante, la fluidità non verrà acquisita;

- la capacità di produrre degli enunciati grammaticalmente corretti: questa capacità è secondaria, concerne soprattutto la morfologia e si acquisisce soltanto in un secondo tempo dell'apprendimento, in quanto non impedisce la comprensione dei messaggi. È l'inverso di ciò che si fa in classe e di ciò che si ritrova in certi nuovi manuali di francese: pagine speciali di grammatica o pagine di lessico staccato dal contesto, il che non può servire a memorizzare delle frasi, poiché non si parla con delle parole isolate, bensì con frasi o pezzi di frasi.

Questo accanimento grammaticale, se tutto va bene, genera la penosa consapevolezza che ci sarebbe uno sforzo lungo e costoso da fare se si vuol essere capaci di utilizzare una lingua morfologicamente abbastanza complessa come il francese. Se va male, esso provoca demotivazione e senso di impotenza.

L'unico modo di rispettare i programmi grammaticali e di sdrammatizzare la grammatica è di entrare nell'ordine di idee che il programma della lezione sarà anzitutto lo studio di un documento orale o scritto, il quale darà adito ad un certo numero di attività di comunicazione e che, a proposito di quel documento, gli allievi potranno ricavare in modo implicito ed esplicito alcuni aspetti delle regole della lingua, insite nel documento stesso. È risaputo: una certa parte dell'acquisizione si fa a livello implicito, ma l'esplicitazione è ugualmente necessaria. Ed è in questo che dovrebbe consistere il programma grammaticale della lezione: «Per esempio, domanderò ai miei allievi, riuniti in piccoli gruppi, ciò che pensano della differenza d'uso tra il passé composé e l'imparfait.» Li metterò nella situazione del linguista che reperisce contesti linguistici e semantici, fa ipotesi, inferenze, le quali vengono confermate o meno, dapprima tramite la discussione in gruppo e poi da parte del professore al momento della «mise en commun».

Naturalmente, ciò va in senso opposto a quanto si crede abitualmente: «Gli allievi sono incapaci di scoprire le regole da soli. Fanno errori e perdono tempo.» Purtroppo succede il contrario: si spiegano loro le regole

ed essi continuano a fare errori, li si correggono, in generale non sanno perché, ma si fidano del professore, a scapito del piacere di apprendere. Paul Cyr scrive, nel libro sopracitato: «Certi allievi considerano che non hanno né il diritto né la capacità di indovinare o di formulare delle ipotesi, perché il sistema di educazione che hanno conosciuto non li ha abilitati a farlo oppure glielo ha nettamente proibito».

Come parlare allora del piacere di apprendere quando la filosofia dell'insegnamento è fondata sulla passività e sul divieto? Questo è il primo errore, la prima e forse la più importante sfida da raccogliere.

### **La spiegazione di un documento da parte del professore**

Come avviene per la spiegazione delle regole di grammatica, anche la spiegazione di un testo da parte dell'insegnante è un'abitudine molto diffusa. Non entro qui nel caso del professore di lingua materna che si accinge a spiegare un testo per fare acquisire una tecnica (per un commento o altro). L'acquisizione di una tecnica presuppone riconoscimento e appropriazione. Non è la stessa cosa per quanto concerne la spiegazione per capire. Capire un testo è un procedimento naturale, alla portata di ogni allievo, purché lo si sappia mettere in grado di trovare indizi, fare paragoni, inferenze, e fare appello alla somma di conoscenze che possiede, conoscenze linguistiche e conoscenze del soggetto.

L'esposizione ad un testo che comporta un livello di difficoltà adeguato, cioè superiore all'insieme delle conoscenze degli allievi, permette di esercitare le loro capacità di concentrazione, di riconoscimento degli indizi e di inferenza. Permette loro altresì di esercitarsi ad esprimersi tramite parafrasi. Occorre dunque perdere il riflesso condizionato di spiegare, per passare direttamente a chiedere agli studenti a proposito del testo: che cosa avete capito? e che cosa ne pensate?

### **La correzione degli errori**

Il trattamento dell'errore è una delle routines che sembra più refrattaria al cambiamento.

Due sono le pratiche diffuse:

- correggere immediatamente l'allievo che fa un errore parlando;
- correggere i lavori scritti rettificando tutti gli errori (invece di limitarsi a segnalarli, ndt).

L'argomento che giustifica queste

pratiche: se si lascia parlare l'allievo senza correggerlo, i suoi errori si «fossilizzano». In realtà non esiste fossilizzazione nella lezione di lingua in cui c'è sempre, a un certo momento, correzione e riformulazione. La fossilizzazione ha luogo soltanto in un ambiente «non-captif», cioè fuori dall'aula, quando si impara la lingua nell'ambiente in cui essa è parlata normalmente, e senza che questo ambiente eserciti un controllo sufficiente su colui che apprende.

Occorre perdere il riflesso condizionato della correzione che interrompe la parola dello studente. Gli insegnanti dovrebbero esser coscienti del fatto che l'errore fa parte della costruzione del sapere grammaticale, la quale av-

viene solo tramite approssimazioni successive. Quando un allievo viene corretto, può non essere ancora arrivato allo stadio in cui la regola lo interessa. In questo caso non sentirà nemmeno la correzione del professore.

La concentrazione sulla forma dipende dalla fase in cui si trova il discente. Se è all'inizio dell'apprendimento, l'attenzione è interamente rivolta verso il senso (il lessico) e verso la forma sonora (la fonetica) nella misura in cui si rende conto che lessico e fonetica gli sono indispensabili per capire e farsi capire. In una fase più avanzata, la sua attenzione si dirigerà verso gli errori morfosintattici che correggerà man mano che diventerà più competente e più esigente. Bisogna rispettare questi

stadi, il che non significa in alcun caso lasciar correre gli errori. Ma occorre capire in quale fase si trova l'allievo e non stupirsi della persistenza di errori morfologici all'inizio dell'apprendimento. È naturale che ci siano. Per contro, bisogna fare molta attenzione alla fonetica. Se essa non viene curata fin dall'inizio, i rischi di pronuncia difettosa sono molto più persistenti.

Come fare le correzioni? Una delle strategie più utili all'apprendimento è quella che permette all'allievo di correggere da sé le proprie performances dopo la produzione. Se l'insegnante lo corregge nel corso di un atto di comunicazione, distrugge la capacità dell'allievo di autocorreggersi. Il suo compito dovrebbe essere quello di aiutarlo a sviluppare questa capacità, domandando all'allievo di riformulare ciò che ha appena detto. La riformulazione può anche essere collettiva, dopo una qualsiasi attività. In tal caso gli allievi hanno l'occasione di discutere sulla lingua, di verificare le loro ipotesi: in questa fase l'acquisizione grammaticale è particolarmente intensa.

Per ciò che concerne lo scritto, il principio è il medesimo. A che cosa serve correggere i lavori degli allievi se si sente il sempiterno lamento: fanno sempre gli stessi errori? Perché? Semplicemente perché non si fa in modo che si correggano da soli.

#### **Gli esercizi di lingua in sostituzione delle attività comunicative**

Fare praticare delle interazioni durante la lezione dando la priorità alle tâches communicatives è un'attività di cui molti docenti diffidano, sia perché la trovano rischiosa, poco rassicurante, sia perché pensano che si traduca in una perdita di tempo. Allora ci si ripiega sugli esercizi, rassicuranti (per gli insegnanti e per gli allievi), almeno così pare.

E tuttavia? Tutte queste attività possono aver luogo in classe ed essere proficue, ma molto spesso, per timore di non saperle padroneggiare, le si riduce al minimo e si ricorre troppo all'esercizio orientato verso la lingua, il quale può essere più o meno comunicativo e più o meno creativo, ma che non potrà mai sostituire la situazione fondamentale per l'apprendimento: quella di avere un messaggio da trasmettere ad un interlocutore il cui ruolo è indispensabile, poiché, grazie alla sua retroazione, crea il bisogno di scambio e perciò suscita la parola improvvisata, personale, e non la parola richiesta dall'esercizio.



Alfredo Bortoluzzi, *Costume per «L'uccello di fuoco»*, 1929, acquarello su carta, cm 29.7 x 21

Eliminando questa possibilità, l'esercizio orientato verso la lingua trascura una strategia socio-affettiva importante che spinge l'allievo ad interagire e a cooperare con i suoi pari allo scopo di accomplir une tâche o di risolvere un problema. Questa strategia si sviluppa soprattutto tramite i lavori di gruppo che, oltretutto, incoraggiano il discente a assumersi dei rischi, a non temere di fare errori e a controllare le proprie emozioni. (Saper controllare le proprie emozioni è una strategia utile in quanto permette di assumere dei rischi producendo frasi di cui non si è del tutto sicuri, senza aver paura dell'errore, beneficiando così dell'apprendimento che fornisce la prise de risques seguita da retroazione). Queste strategie sono altresì contrariate se il professore conduce il gioco in maniera direttiva, cioè se ha sempre l'iniziativa degli scambi, se non instaura in classe un clima che permetta agli studenti di fare spontaneamente delle domande per verificare un'ipotesi o per domandare una spiegazione. Queste richieste di verifica e di chiarimenti fanno pure parte delle strategie del buon discente. Esse possono esistere naturalmente in alcuni studenti, ma sovente occorre incoraggiarne l'uso.

#### Le pratiche abituali di valutazione normativa

Anch'esse fanno parte di una tenace routine. E manifestano il bisogno

istituzionale più diffuso attraverso il quale gli insegnanti si fanno intrappolare: per passare da un grado scolastico all'altro, occorre essere capaci di superare una prova, ovvero un controllo amministrativo, nella maggior parte dei casi. Se il controllo è grammaticale, l'insegnamento sarà «grammaticale». La valutazione della competenza di comunicazione è penetrata pochissimo negli ambienti scolastici e nelle istituzioni classiche. Ma questa è un'altra storia che va al di là degli intenti del presente articolo.

Questo abuso di verifiche di tipo linguistico o grammaticale ha una conseguenza negativa: condiziona gli studenti a dare importanza soltanto agli aspetti formali e li distoglie dall'acquisizione di abilità molto più indispensabili a questo livello (scuola dell'obbligo n.d.t.): saper capire l'orale, saper leggere, allenarsi a praticare la lingua.

Altra conseguenza negativa: la valutazione fatta dal professore e dal maestro non tiene conto della capacità naturale che i buoni allievi hanno di autovalutarsi. E, invece di svilupparla in quelli che non l'hanno o che la possiedono pochissimo, ci si accontenta, in un modo forse inconsciente, di fare del «bachotage» per portarli a superare i controlli o gli esami.

Questa strategia di autovalutazione consiste nel prendere coscienza della

qualità delle proprie performances concentrandosi sui diversi aspetti (comunicativi, linguistici e strategici) delle suddette performances, paragonandole con altre, sollecitando la memoria, informandosi per verificare ciò di cui non si è sicuri, il che porta naturalmente ad autocorreggersi. Questa strategia, non soltanto non è favorita (raramente si domanda agli allievi di autovalutarsi nel corso del loro apprendimento), ma essa è definitivamente contrariata, soprattutto negli istituti secondari dove si lavora per il voto. In queste scuole «avere un bel voto» è considerato da tutti un obiettivo prioritario che, naturalmente, non può essere raggiunto che a detrimento dell'attenzione portata alla forma delle sue performances, del giudizio personale, della prise de risques, in conclusione a scapito dell'apprendimento.

Se lo scopo è quello di render l'allievo sempre più autonomo e responsabile del proprio apprendimento, l'insegnante dovrebbe preoccuparsi tanto delle strategie utilizzate dallo studente quanto delle sue performances, e cercare di cambiare il suo atteggiamento, quando esso è negativo, tramite ripetute esperienze positive.

La tabella seguente riassume e mette a confronto le pratiche abituali d'insegnamento e le strategie che da esse vengono ostacolate.

La «prise en compte» delle strategie degli allievi allo scopo di favorirle e di migliorare l'apprendimento, riabilita se non proprio la metodologia, almeno il metodo. La metodologia può essere considerata di parte: tale scuola di pensiero, tal altro autore preconizza un insieme di procedure. La metodologia, la si può adottare, criticare o rifiutare. Ma non si può fare a meno del metodo, il quale appartiene ad una categoria generale: il metodo è l'uso giudizioso di mezzi per raggiungere uno scopo. Come scrive A. Wenden in *Learner Strategies for Learner Autonomy* (Prentice-Hall, 1991), il professore dovrebbe chiedersi che cosa risponderebbe allo studente che gli dovesse domandare qual è il miglior modo per imparare una lingua. Sapere quali consigli gli darebbe, significa avere un metodo.

Janine Courtilion

\*Titolo originale: «L'enseignement des langues peut-il échapper à la routine?». Traduzione a cura di Miranda Begnis Ravezzani.

Pratiche di routine	Strategie ostacolate
– la priorità del programma di grammatica	– l'attenzione / l'inferenza / la capacità di analizzare e stabilire legami e a sviluppare capacità discorsive
– la spiegazione data dal professore	– l'attenzione / l'inferenza / la pratica della lingua / la parafrasi / le sollecitazioni di verifica e di chiarimenti
– la correzione degli errori	– l'autovalutazione / l'autocorrezione
– gli esercizi di lingua in sostituzione di attività comunicative	– la pratica della lingua / la cooperazione (interazione fra pari) / il controllo delle emozioni (prise de risque) / le sollecitazioni di verifica e di chiarimenti
– la valutazione normativa	– l'autovalutazione