



GLOTTODIDATTICA E INSEGNAMENTO DELLE LINGUE STRANIEREⁱ

Marilena Genoveseⁱⁱ

Università degli Studi della Tuscia,

Viterbo, Italia

Abstract:

Che cos'è la glottodidattica? Lo scopo di questo articolo è quello di presentare lo sviluppo di questa disciplina scientifica dell'educazione linguistica e l'importanza che essa riveste nel processo di insegnamento di tutte le lingue straniere. La nostra attenzione è rivolta principalmente al suo impatto sulla seconda lingua (L2) e ai suoi *approcci*: teorie sulla natura del linguaggio e sull'insegnamento delle lingue che servono come fonte di pratiche e principi nell'applicazione pratica. L'articolo insiste anche sull'importanza del coinvolgimento degli studenti nel processo di apprendimento in classe. Questo dovrebbe includere: obiettivi di apprendimento ben definiti, una didattica attiva e il lavoro di gruppo.

Parole chiave: glottodidattica, lingua seconda, insegnamento delle lingue, approcci

Abstract:

What is Glottodidactics? The aim of the article is to present the development of this field of language education, considered as a scientific discipline, and his importance in the process of teaching all foreign languages. Our attention is primarily turned to his impact on second language (L2) and his *approaches*: theories about the nature of language and language learning that serve as the source of practices and principles in the practical application. The following article also insists on the importance of students involvement in the learning process in the classroom. This involvement should include: stated learning goals, active learning and teamwork in the classroom.

Keywords: glottodidactis, second language, language teaching, approaches

ⁱ GLOTTODIDACTICS AND TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES

ⁱⁱ Correspondence: email m.genovese@unitus.it

1. Introduction

La Glottodidattica nasce negli anni '50 con l'inaugurazione di corsi di linguistica applicata presso alcune facoltà inglesi e statunitensi. Essa può definirsi come una «disciplina teorico-pratica che elabora teorie (approcci) e corrispondenti piani operativi (metodi di insegnamento linguistico), tenendo conto dei risultati della ricerca nelle scienze del linguaggio e della comunicazione, nelle scienze psicologiche, nelle scienze della cultura e della società, nelle scienze dell'educazione e della formazione»ⁱⁱⁱ.

Se le scienze del linguaggio e della comunicazione forniscono alla disciplina i contenuti dell'insegnamento, le scienze psicologiche individuano le diverse modalità dei processi di apprendimento all'interno delle età evolutive, le scienze della cultura mettono a fuoco le dinamiche all'interno delle quali la comunicazione si svolge, le scienze dell'educazione e della formazione individuano le finalità e le modalità dell'intervento didattico.

Il problema dell'insegnamento di una lingua straniera, infatti, è sempre esistito e ha presentato sempre molte difficoltà. E questo perché:

«s'appropriier d'une langue relève de plusieurs dimensions: cognitive, discursive et didactique. Cognitive parce qu'en apprenant une langue étrangère, c'est avant tout le sujet lui-même qui agit, en faisant plus ou moins consciemment appel à des stratégies de communication et d'apprentissage qui vont l'aider à traiter l'apport linguistique (*input*) et à produire. Discursive parce que le discours, qu'il soit monologal ou dialogal, écrit ou oral, est constitutif de tout acte de communication. Didactique lorsque l'alloglotte fait appel à un interlocuteur ou une instance (institution scolaire ou non) pour guider son apprentissage»^{iv}.

È dalla seconda metà del Settecento che il dibattito su come insegnare una lingua seconda (L2)^v si è fatto strada.

Alla metà del Diciottesimo secolo risale una delle opere generali di glottologia di grande vivacità e interesse, un volume di circa 350 pagine, dal titolo *La mécanique des langues et l'art de les enseigner* dell'abbé Pluche, che contiene molte osservazioni acute sia sul linguaggio che sul modo naturale di apprendimento delle lingue.

ⁱⁱⁱ La Rana M, Pianura G, 2013. Volume unico per scuola dell'infanzia e scuola primaria, Roma, Maggioli Editore, p. 198.

^{iv} Komur-Thilloz G, 2011. Discours, acquisition et didactique des langues: Les termes d'un dialogue, Paris, Daniel Cohen Éditeur, p. 7.

^v È doveroso specificare la differenza tra L1, L2 ed LS. La L1 è quella che si apprende da bambini, nella socializzazione primaria. La L2 è una lingua diversa da quella materna che si apprende mediante l'immersione in un contesto nel quale tutti parlano quella lingua (l'immigrato, arrivando in Italia, si "immerge" in un contesto in cui tutti parlano l'italiano, diverso dalla sua lingua materna). È dunque una lingua che si apprende secondo modalità prevalentemente spontanee. La LS viene invece appresa mediante un insegnamento di tipo scolastico, dunque tramite un processo non spontaneo ma guidato (come nel caso delle lingue che studiamo come materie scolastiche).

È il secondo libro a porre chiaramente il problema dell'insegnamento di una lingua che dovrebbe essere pratico, in opposizione a uno meramente astratto, teorico e grammaticale, e a mettere in evidenza l'invito che l'autore fa all'insegnante di compiere delle scelte precise che precedano l'atto didattico:

«Il ne peut y avoir que deux façon d'apprendre les langues. On les apprend ou par l'usage, et ensuite si l'on veut par une étude réfléchie; ou d'abord par une étude réfléchie, puis par la pratique. Voilà une différence très légère au premier aspect; mais très grande dans la réalité. Voyez dans quel ordre vous voulez mettre l'usage d'une langue, et l'étude raisonnée de cette langue. Débutez-vous par l'usage de la langue, pour venir avec le temps à la composition régulière? Ou commencez-vous par les règles et par la composition réfléchie pour arriver à la pratique?»^{vi}.

Con l'abbé Pluche, dunque, comincia quell'importante momento storico che vede nascere una nuova metodologia di insegnamento delle lingue, che si vuole diretto, vivo, autentico e intuitivo, in opposizione alla moda grammaticalistica allora dominante.

La problematica relativa all'impiego di procedimenti didattici capaci di rendere coscienti gli allievi di certi processi di acquisizione di una L2, viene posta anche da Lambert Sauveur, che impartiva lezioni di lingua francese a degli alunni inglesi, e a cui si devono anche molte osservazioni sullo scopo e l'utilità di alcuni esercizi. Scrive a proposito del dettato:

«Je vais vous faire une dictée très facile. Elle aura une double utilité. – Oui, elle nous apprendra l'orthographe des mots français. – Voilà un point. En outre, elle contribuera à former votre oreille. Si vous ne comprenez pas certains mots, ne m'en demandez pas l'explication pendant que je dicte. Soyez très attentifs à ma prononciation et mettez votre foi dans votre oreille»^{vii}.

Tuttavia, nonostante la conoscenza delle lingue straniere sia stata un'esigenza comune a ogni epoca, solo di recente la glottodidattica si è imposta come disciplina autonoma all'interno del vasto campo del sapere, diventando una materia di studio indispensabile per chiunque voglia insegnare una lingua.

È necessario, infatti, che l'insegnante ne conosca i principali presupposti teorici in modo tale che i materiali utilizzati e le metodologie di insegnamento proposte si basino su criteri fondati.

^{vi} Pluche M, 1751. Livre Second. La mécanique des langues et l'art de les enseigner, Paris, chez la Veuve Estienne et Fils, p. 39.

^{vii} Sauveur L, 1875. Petites Causeries, New York, Henry Holt and Co., (III édition), pp. 81-82.

Infatti, come fa osservare lo studioso Balboni^{viii} la glottodidattica ha delle caratteristiche che altri tipi di didattica non hanno, essendo caratterizzata dal fatto che:

- 1) il mezzo e il fine coincidono: si insegna la lingua usando la lingua;
- 2) nelle lingue seconde l'input non è fornito solo a scuola ma in ogni momento della vita extrascolastica, per cui l'insegnante deve pensare le sue metodologie didattiche in modo da trarre vantaggio dall'esposizione linguistica che avviene all'esterno della realtà scolastica.

Come tutte le scienze anche la glottodidattica si basa su *fondamenti teorici* che forniscono delle indicazioni al docente su come operare. Le teorie di riferimento vengono tradotte nella pratica didattica attraverso la determinazione di un *approccio*, che individua le mete e gli obiettivi di tale insegnamento. L'approccio viene poi tradotto nella pratica attraverso un *metodo*^{ix} che può definirsi come la proposta applicativa che consente di realizzare una serie di materiali didattici e di modalità d'uso delle tecniche adeguate. Le attività e gli esercizi che si realizzano in classe costituiscono le *tecniche glottodidattiche*^x. Lo sono, ad esempio, le spiegazioni, gli esercizi e ogni attività in grado di sostenere l'apprendimento.

2. Quali approcci?

Procediamo, ora, individuando alcuni approcci tipologici fondamentali.

L'*approccio diretto* parte dal presupposto che conoscere una lingua straniera vuol dire pensare in quella lingua. Secondo i sostenitori di questo approccio è necessario ricreare in classe le condizioni che portano nella vita a imparare la lingua materna, cioè «un ambiente immersivo in cui si parla soltanto la lingua straniera, grazie alla selezione di soli insegnanti madrelingua, e in cui le regole grammaticali vengono apprese per induzioni cioè partendo dal parlato»^{xi}. Il più noto dei metodi diretti è il *metodo Berlitz*^{xii}.

^{viii} Paolo Ernesto Balboni è un linguista italiano, docente universitario, studioso di glottodidattica, autore di importanti saggi per la didattica delle lingue straniere e di manuali di italiano L2. Ricordiamo: *Fare educazione linguistica*, Torino, Utet 2008.

^{ix} Il concetto di *metodo* implica un insieme chiuso di criteri, procedimenti e attività pedagogiche secondo il quale si realizza il processo di insegnamento di una lingua. Una delle distinzioni che premette di classificarlo è quello tra "metodo induttivo" e "metodo deduttivo" e riguarda il ruolo che la grammatica deve avere all'interno del percorso di insegnamento e apprendimento di una lingua straniera. Il primo si basa sul presupposto che la lingua si impari attraverso regole grammaticali che permettono al discente di giungere, in modo deduttivo, al controllo conscio della lingua. Il secondo, invece, è caratterizzato dall'assenza di esplicite spiegazioni grammaticali, che vengono individuate dal discente a partire dall'analisi della lingua colta nella sua globalità. Attraverso l'analisi di un testo, ad esempio, il discente individua le strutture linguistiche e giunge a riprodurre la lingua necessaria per nuovi contesti situazionali.

^x Implica il concreto svolgimento di un'attività pedagogica.

^{xi} La Rana M, Pianura G, cit., p.198.

^{xii} Massimiliano Berlitz nacque nel 1852 in Polonia, e fondò le sue prime scuole di lingue a New York negli ultimi anni del secolo. I suoi insegnanti era tutti madrelingua e le sue classi poco numerose. Lo scopo dell'insegnamento che doveva essere raggiunto molto presto era di pensare in lingua straniera, e il mezzo per arrivarvi era l'uso costante ed esclusivo della lingua stessa.

L'approccio strutturalista prende le mosse e si incentra, invece, grazie al linguista Saussure, intorno ad alcune nozioni fondamentali, ed essenzialmente intorno alla nozione di sistema, di struttura, che considera i diversi elementi che costituiscono una lingua come solidali tra loro, interagenti in un sistema di rapporti oppositivi.

«Le principe du structuralisme en linguistique est d'envisager la langue en tant qu'organisation cohérente et autosuffisante – sans rapport donc avec le monde, la pensée, ou une quelconque autre langue – dont les différents éléments (phonologiques, sémantiques, syntaxiques) n'ont de valeur que par les relations strictement internes qu'ils entretiennent les uns avec les autres. Cette approche mécaniste, développée au détriment des facteurs humains et contextuels, considère finalement la langue comme un jeu de construction relativement abstrait dans la mesure où l'on s'intéresse avant tout à son fonctionnement dans l'absolu et guère à son utilisation pratique dans la réalité (la parole, selon la terminologie saussurienne)»^{xiii}.

Le grammatiche strutturali forniscono, però, inventari di forme e di costruzioni ricorrenti in una determinata lingua, ma non danno le regole che permettono di costruire tali forme e quelle che permettono di passare da una forma all'altra.

L'aspetto morfosintattico è preponderante, mentre quello fonetico-fonologico occupa una posizione di secondo piano. Il lessico, per concludere, è quasi completamente trascurato.

Se, quindi, il considerare la lingua come un sistema porta alla costruzione di testi unitari, da un altro lato tende a dare troppo peso all'aspetto formale, di *moule*, di modello grammaticale.

Nell'approccio strutturalista convergono più metodi, il principale dei quali è certamente il *metodo audio-orale*: la glottodidattica che ne deriva vede la lingua nelle sue strutture minime ed appresa essenzialmente tramite esercizi strutturali (*pattern drills*) ripetuti moltissime volte.

Le frasi o le parole vengono presentate oralmente e manipolate tramite: 1) sostituzione, 2) espansione, 3) trasformazione di una loro parte, senza nessuna partecipazione creativa^{xiv}. Non c'è nessun accenno all'aspetto culturale della lingua straniera, il materiale è completamente decontestualizzato, la lingua è frammentata in

Dalle opere di Berlitz si desumono i principi fondamentali del metodo, che possono suddividersi in tre fasi: 1) la lettura e la scrittura devono essere insegnate quando la lingua orale è già acquisita; 2) in classe si userà sempre una lingua naturale che si costruisca per frasi intere e non per singoli vocaboli; 3) più che spiegare bisogna agire con la lingua.

^{xiii} Defays J.-M., 2003. *Le français langue étrangère et seconde: Enseignement et apprentissage*, Sprimont (Belgique), Pierre Mardaga Éditeur, p. 36.

^{xiv} Si tratta quasi sempre di semplici sostituzioni piuttosto che di profonde trasformazioni delle frasi: il passaggio dal presente al passato prossimo o al futuro, la sostituzione del complemento diretto o indiretto mediante il pronome complemento corrispondente, la trasformazione di una forma semplicissima di discorso diretto alla forma corrispondente di discorso indiretto, la fusione di due frasi principali in una sola frase complessa mediante una parola subordinata, e così via.

elementi che si susseguono secondo precise tavole tassonomiche. Fondamentali in questo approccio sono le tecnologie didattiche quali il laboratorio linguistico; anzi, la fortuna di questo metodo è andata di pari passo con lo sviluppo e la diffusione enorme nel dopoguerra di queste tecnologie. Ancora oggi nei laboratori linguistici si utilizzano materiali strutturalisti, in particolare per gli esercizi di pronuncia.

Storicamente il laboratorio linguistico è stato preceduto da un laboratorio di fonetica, e si è diffuso negli Stati Uniti dal 1910 al 1940 circa.

In Italia sono stati installati all'inizio degli anni '60, e la prima pubblicazione sugli stessi risale al 1965.

Poiché l'acquisizione di una L2 è un'attività complessa, bisognerà tenere conto del fatto che il laboratorio linguistico non sarà di nessuna efficacia se esso non viene impiegato in correlazione con un insegnamento di tipo tradizionale, fondato sull'acquisizione delle regole e delle eccezioni che presiedono al costituirsi dell'aspetto formale della lingua.

Esso si adatterà, invece, a un insegnamento diretto, vivo e attivo, in cui l'elemento orale sia più importante di quello scritto.

Per quanto siano evidenti i suoi limiti, questo approccio ha tuttavia degli aspetti ancora validi, quali per esempio la cura del *language testing* e l'importanza data all'aspetto fonetico, della pronuncia, che possono essere ripresi con opportuni accorgimenti.

Gli *approcci umanistico-affettivi*, invece, comprendono una serie di metodi sviluppatasi soprattutto negli Stati Uniti dalla metà degli anni '60 come reazione all'eccessivo meccanicismo delle tecniche strutturali e all'impersonalità del laboratorio linguistico.

In Italia sono arrivati piuttosto tardi. Alla fine degli anni '70 nel nostro paese stava ancora vivendo la sua stagione d'oro lo strutturalismo. Oggi questi approcci sono molto in auge in glottodidattica, soprattutto come integrazione dell'approccio comunicativo, in quanto il perseguimento della competenza comunicativa è l'obiettivo-cardine di entrambi i tipi di approccio. Ci sono vari metodi che vanno sotto l'etichetta di umanistico-affettivi, tra i quali ricordiamo: *Total Physical Response*, *Suggestopedia*, *Natural Approach*, *Silent Way*, ma tutti sono accomunati dalle seguenti caratteristiche:

- 1) Interesse per tutti gli aspetti della personalità umana, non solo quelli cognitivi, ma anche quelli affettivi e fisici^{xv}.
- 2) Assenza, o per lo meno maggior limitazione possibile, di processi generatori d'ansia, per abbassare quello che Krashen chiama "filtro affettivo" e che è in grado di bloccare qualsiasi forma di apprendimento.

^{xv} In merito ricordiamo l'importanza che sta assumendo in questi ultimi anni, e non solo in glottodidattica, la teoria delle intelligenze multiple di H. Gardner, gli studi sugli stili cognitivi, il NLP (*Neuro-Linguistic Programming*) o il concetto di *multisensorialità*: ogni persona ha un canale preferito per fare esperienza del mondo e per apprendere, canale che va sfruttato anche per l'insegnamento linguistico; quest'ultimo deve inoltre coinvolgere tutti i sensi della persona, per attivare il maggior numero di aree cerebrali e metterle al servizio dell'apprendimento.

- 3) Centralità dell'autorealizzazione della persona in un clima sociale, cioè la ricerca di una piena attuazione delle proprie potenzialità, che non sono necessariamente le stesse delle persone che ci circondano, né si sviluppano attraverso gli stessi strumenti, ma che possono integrarsi e potenziarsi vicendevolmente.

Sempre negli anni Settanta si assiste al passaggio da una sorta di micro-linguistica, interessata ai problemi strettamente tecnici del sistema (fonetica e lessico), a una sorta di macro-linguistica, in cui tutti gli aspetti della lingua sono visti in rapporto al sociale, in quanto problemi dell'uomo.

Anche la glottodidattica amplia il proprio campo d'indagine, uscendo dalla stretta sfera di influenza della linguistica generale, e comincia a porsi nuove problematiche.

La prima teoria linguistica che ha inferto un grosso colpo allo strutturalismo è stata la *grammatica generativa* di Chomsky. Nella didattica del francese in particolare, tale teoria ha rimesso in valore l'esercizio detto di *paraphrase*, che si presenta come contrario all'esercizio ripetitivo e meccanico della stagione strutturalista classica.

Esso consiste nel far lavorare la classe in modo che gli studenti si rendano conto di quanto fanno e arrivino alle trasformazioni richieste gradualmente attraverso operazioni coscienti e riflesse.

Le sue riflessioni partono dal presupposto che la conoscenza linguistica è una conoscenza dinamica i cui contenuti possono essere combinati diversamente dal soggetto dando vita a un'infinità di enunciati.

Ciò significa che la conoscenza linguistica non equivale a un insieme chiuso di contenuti (dizionario) inserito in schemi fissi (regole grammaticali e sintattiche), piuttosto a un bagaglio di contenuti linguistici e schemi in divenire che definiscono delle potenzialità linguistiche, solo parzialmente tradotte in atto. Si sostituisce al concetto di conoscenza linguistica, basato sui contenuti, il concetto di sapere linguistico basato sulle *possibilità infinite di combinazione dei contenuti posseduti*. La sua teoria riconosce quella componente creativa del linguaggio, fino ad allora scartata, manifesta nelle frasi pronunciate e ideate dai bambini piccoli che stanno imparando a parlare.

La nozione di Chomsky di *competenza linguistica*, ovvero di possesso interiorizzato di regole che permettono l'esecuzione di frasi grammaticalmente corrette, ma anche nuove e originali, è la prima base della didattica delle lingue negli anni Settanta.

Quella fondante, però, è la nozione di *competenza comunicativa*, che è più ampia in quanto presuppone non solo una conoscenza interiorizzata delle regole linguistiche proprie di un certo codice, ma soprattutto la capacità di usare tale linguaggio in modo appropriato e adeguato, in relazione alle diverse situazioni di comunicazione e ad altri codici comunicativi non verbali.

L' *approccio comunicativo* prende le prime mosse già negli anni '60, è alla base di numerosi metodi ed è ancora oggi l'approccio alla base dell'insegnamento delle lingue straniere.

Gli assunti di base di tale approccio sono:

- 1) Lo scopo dell'insegnamento di una lingua straniera non è il raggiungimento da parte dell'alunno della semplice competenza linguistica (che riguarda l'insieme delle regole e delle conoscenze che rendono fattibile il significare, il comunicare e l'esprimersi con un linguaggio verbale), ma il raggiungimento della ben più complessa ed articolata competenza comunicativa, che si interessa di tutti gli aspetti di una comunicazione in grado di veicolare un significato, e che comprende:
 - a. la competenza linguistica, che si occupa di tutti gli aspetti strettamente legati alla lingua, al linguaggio verbale, quali: la fonetica, o fonemica, la grafemica, la morfosintassi, il lessico e la testualità;
 - b. la competenza sociolinguistica, che si occupa delle varietà: geografiche, temporali; dei registri; degli stili linguistici;
 - c. la competenza paralinguistica, che si occupa degli elementi prosodici quali: velocità dell'eloquio, tono della voce, uso delle pause...
 - d. la competenza extralinguistica, che si occupa dei significati non veicolati dal linguaggio verbale e comprende le competenze cinesica, prossemica e sensoriale.
- 2) La pragmatica è messa sullo stesso piano della correttezza: si considerano importanti sia la correttezza formale che la capacità di perseguire scopi e sortire effetti tramite atti linguistici.
- 3) Una lingua straniera può essere usata solo se è conosciuta la cultura del paese straniero, o dei paesi stranieri nei quali la si parla: lingua e cultura sono quindi strettamente legati, pena lo studio di una lingua assolutamente innaturale.

L'*approccio funzionale-comunicativo* o funzionale-nozionale intende proporre, invece, un insegnamento in base al contenuto semantico delle parole piuttosto che in base al contenuto grammaticale.

«Esso si propone come scopo ultimo l'acquisizione di una competenza comunicativa in una L2 [...] e come mezzo per arrivare a una meta tanto ambiziosa esso utilizza le *funzioni* e le *nozioni* della lingua, combinate insieme al più tradizionale concetto di *situazione*, anch'esso però totalmente rinnovato, fondandosi sui *bisogni linguistici* dei discenti, che vengono posti al centro dell'azione didattica»^{xvi}.

Il *Total Physical Response*, per concludere, è un metodo di insegnamento che prevede il coinvolgimento fisico e il divertimento nel processo di apprendimento e può essere adoperato in varie situazioni: è un metodo valido nell'insegnamento dei comandi e delle istruzioni, nella realizzazione di giochi di movimento e nell'insegnamento di canzoni e filastrocche. Esso fa leva sulla corrispondenza tra pensiero e azione e risulta essere un metodo molto efficace.

Dagli anni Ottanta ai nostri giorni gli insegnanti si sono trovati davanti a una serie di proposte di insegnamento e all'esigenza di doverne valutare la ricaduta sul

^{xvi} Cambiaghi B, 1983. *Didattica della lingua francese*, Brescia, Editrice La Scuola, p. 106.

piano didattico; in anni recenti l'idea della validità di un unico metodo risulta oramai superato e non più accettabile. L'idea generale, infatti, è quella che vede l'insegnante lasciarsi alle spalle i metodi tradizionali di insegnamento e allo stesso tempo, però, attingere ad un insieme eclettico di procedimenti didattici.

Come osserva Jean-Marc Defays:

«on a longtemps cru qu'il suffisait de bien connaître sa langue maternelle et de la parler clairement et lentement pour l'enseigner à un étranger [...]. On a aussi assimilé l'enseignement de la langue étrangère à celui de la langue maternelle, et estimé qu'un professeur natif de langue française pouvait indifféremment l'enseigner à un public de compatriotes ou d'étrangers [...] le professionnalisme des enseignants de langue n'est donc pas évident, que ce soit au niveau linguistique, culturel ou pédagogique [...]. Le métier de professeur de langue étrangère, ici de FLES, est instable et multiple, et ce que l'on attend de lui diffère beaucoup d'une situation à l'autre»^{xvii}.

E offre, poi, una lista dei compiti che gli competono:

«enseigner la langue, la culture [...]; se spécialiser dans certaines disciplines scolaires ou pratiques professionnelles pour les enseigner dans la langue-cible (l'hôtellerie, les relations d'affaires ...); jouer le rôle d'animateur culturel, de médiateur culturel, de traducteur-interprète; maîtriser les équipements et techniques audiovisuels, le multimédia, l'informatique; s'improviser conférencier ou guide touristique; militer en faveur de la langue française dans le monde, y promouvoir la culture et la littérature francophone; assister des immigrants livrés à eux-même, les aider à entreprendre des démarches administratives, à s'intégrer socialement, à surmonter leurs difficultés psychologiques, etc.»^{xviii}.

La negazione dell'unicità del metodo sembra essere confermata dalle indicazioni del Consiglio d'Europa in merito all'insegnamento linguistico attraverso il QCER (Quadro comune europeo di riferimento per le lingue), uno dei documenti fondamentali in ambito di pianificazione linguistica, che rappresenta l'ultimo progetto in grado di unire sistematicamente le ragioni della teoria e della pratica in campo linguistico.

Esso rappresenta una fonte indispensabile per elaborare i programmi di apprendimento linguistico, fornisce indicazioni riguardo all'identificazione dei bisogni, costituisce un valido strumento utile per la determinazione degli obiettivi, la selezione e la creazione del materiale didattico.

L'approccio di fondo che caratterizza il QCER è l'orientamento all'azione. La competenza linguistica viene formulata attraverso una serie di scale costituite da descrittori in cui si illustra che cosa l'apprendente è in grado di fare nello svolgimento

^{xvii} Defays J.-M, cit., pp.107-110.

^{xviii} *Ibid*, p.110.

di un compito comunicativo, in un determinato contesto, usando un certo repertorio di risorse linguistiche.

Il documento consente di descrivere la competenza dell'apprendente secondo due dimensioni: una verticale, data dalle scale globali, e una orizzontale costituita dai parametri per le attività comunicative e la competenza linguistico-comunicativa. Poiché:

«les fonctions de la langue ne représentent pas seulement l'objectif de l'apprentissage, mais elles en sont également le moteur: una langue ne s'apprend que si l'on s'en sert. La classe – comme l'usine ou la famille – constitue un microcosme où les interactions verbales doivent entraîner ou au moins encourager séance tenante l'apprentissage de la langue. Une langue est une chose abstraite, inerte, inutile, et risque de le rester, quand on la présente en dehors de tout usage ou qu'on remet cet usage à plus tard»^{xix}.

È la competenza uno dei concetti fondamentali, ripreso nell'ambito delle otto competenze-chiave per l'apprendimento permanente presenti nell'allegato alla *Raccomandazione del parlamento Europeo e del Consiglio* del 18 dicembre 2006.

Tra le otto competenze, la seconda, la comunicazione nella lingua straniera, si definisce in base alla capacità di esprimere, in forma orale e scritta, concetti, idee, sentimenti, avvenimenti, con particolare attenzione alla mediazione e alla comprensione interculturale.

Nell'insegnamento di una lingua straniera, tuttavia, non si può prescindere da altre competenze, quali: il confronto con la madrelingua, la competenza digitale, in un'ottica di impiego sempre più vasto di sviluppo dell'autonomia dell'individuo, la consapevolezza ed espressione culturale, indispensabile per prendere coscienza dell'altro.

Il lavoro dell'insegnante deve prima di tutto tenere conto dei bisogni linguistici dello studente, delle sue motivazioni, delle abitudini di studio e dei tipi di testo che dovranno codificare. Tutto ciò potrà avvenire attraverso la somministrazione di test o autovalutazioni, per determinare le abilità linguistico-comunicative da sviluppare per operare efficacemente a livello didattico. Nella glottodidattica moderna lo studente è sempre più al centro del processo di apprendimento, che risulterà efficace solo se in grado di coinvolgerlo e motivarlo.

Per completare il nostro discorso sul rapporto tra Glottodidattica e l'insegnamento della lingua esaminiamo - avvalendoci degli studi condotti da Fabio Caon e Sonia Rutka - le caratteristiche della *glottodidattica ludica*^{xx}, espressione con la quale intendiamo la carica vitale in cui si integrano forti spinte motivazionali intrinseche con aspetti affettivo-emotivi, cognitivi e sociali dell'apprendente.

Adottando una glottodidattica ludica si individua nella ludicità il principio fondante per promuovere lo sviluppo globale dell'allievo e si creano, di conseguenza, delle situazioni di apprendimento complesse e ricche di stimoli che siano seguite da

^{xix} Defays J.-M, cit., p.23.

^{xx} Essa utilizza le potenzialità del gioco per veicolare concetti e valori.

momenti di formalizzazione linguistica, di riflessione e di sistematizzazione grammaticale.

Ai giochi-esercizi sono riconducibili tutte le attività che esercitano e fissano lessico e strutture della lingua, rese "ludiche" dalla componente sfida o da un limite prefissato di tempo: le ripetizioni (di parole, frasi, testi, filastrocche, poesie, canzoni ...), le composizioni, scomposizioni, ricomposizioni, le associazioni di parole-immagini, incastri di battute in un dialogo, catene di parole, frasi, dialoghi a catena, giochi di movimento, interviste e questionari con input linguistico, caccia all'intruso, giochi di enigmistica (cruciverba, anagrammi, rebus, ricerche di parole in uno schema).

Esistono, poi, alcuni giochi simbolici come quelli *creativi* e di libero reimpiego, che coinvolgono lingua verbale e linguaggi non verbali in un'ampia gamma di attività espressive, ritmiche, musicali, teatrali, attività di mimo, attività di canto abbinato alla gestualità, filastrocche abbinate a ritmo e gestualità, attività di transcodificazione, di passaggio da codice verbale a iconico o motorio, creazione di cartelloni, collage, fumetti, giochi di memoria, indovinelli, drammatizzazione di scenette e storie, giochi di simulazione, del "far finta che", del "se fossi", giochi linguistici.

Sono, invece, *giochi di regole* quelli che permettono di scoprire le regole sociali di uso della lingua, l'importanza e la funzione dei ruoli dei parlanti. Quindi: giochi dell'assumere ruoli (es. amico/amico, tassista/cliente, insegnante/allievo, madre /figlio); giochi comunicativi basati sul vuoto di informazione e sulla differenza di opinione con libero reimpiego della lingua acquisita o con utilizzo controllato di strutture; giochi tradizionali, le cui regole possono essere oggetto di analisi interculturale; giochi che utilizzano griglie grafiche, schemi, percorsi, ecc., (adattati all'acquisizione linguistica), come ad esempio il Gioco dell'Oca, con numeri e lettere nella forma classica, o con altre combinazioni; giochi di carte in cui si usano le regole di giochi noti, applicandole all'apprendimento della lingua.

3. Il discente, "centro" dell'azione didattica

I discenti, essendo collocati al centro dell'azione didattica, sono a un tempo produttori e fruitori dell'esperienza formativa. Non le conoscenze, dunque, non gli schemi operativi, non gli impianti metodologici ma la persona in situazione di apprendimento si pone al centro del processo.

Il porre la propria attenzione ai bisogni linguistici dei discenti, e il far discendere un programma da tale premessa, significa partire proprio da ciò che era sempre stato considerato soltanto come il fine dell'insegnamento, «e quindi immergere lo studente fin dall'inizio nell'autenticità delle diverse situazioni linguistiche, in cui egli sarà poi chiamato ad operare»^{xxi}.

L'individualizzazione si connota come un'operazione metodologica volta a modificare l'insegnamento in termini di migliore qualità, «esigendo un rapporto attivo

^{xxi} Cambiaghi B, cit., p.119.

di comunicazione educativa e ricercando forme e procedure di apprendimento partecipato e socializzato»^{xxii}.

Essa favorisce l'adesione continuativa degli studenti alla disciplina trattata e li orienta verso la cultura e i suoi contenuti sollecitandoli, al contempo, alla collaborazione. Ciò che occorre fare, però, prima di tutto, è liberare il campo da alcuni preconcetti, come, ad esempio, quello secondo il quale l'insegnamento individuale è tipico del precettorato, che richiede un rapporto uno ad uno tra docente e allievo. L'individualizzazione consiste, invece, nell'adattare l'azione didattica alle caratteristiche individuali dell'alunno e quindi:

- a) Alla capacità di comprendere il linguaggio verbale^{xxiii};
- b) Al ritmo di acquisizione delle conoscenze, e dunque dell'apprendimento;
- c) Alle modalità preferenziali di apprendimento^{xxiv};
- d) Ai prerequisiti cognitivi specifici.

Questo significa fondamentalmente due cose: programmare, prima di tutto, una didattica articolata in modo diverso per ogni ordine e grado di scuola, come precedentemente sottolineato, e secondariamente imparare a sfruttare la diversità degli studenti.

Tutto questo ci riporta ad altri aspetti che possiamo definire di natura psicolinguistica. Alcuni psicologi del linguaggio fanno risalire i diversi allievi che apprendono una L2 a due grandi tipi psicologici: quello logico-razionale e quello intuitivo-sensoriale, che mostrano un comportamento differente nei confronti dello stesso tipo di insegnamento.

Il primo è colui che cerca di razionalizzare tutto e chiede continuamente il perché di un determinato aspetto della lingua, riuscendo meglio nelle prove scritte, il secondo, invece, non sente il bisogno di ampliare il suo bagaglio nozionistico e considera l'apprendimento della lingua prevalentemente come pratica.

Al primo, dunque, dovrà corrispondere una tipologia di insegnamento ordinato, preciso, che tenga conto degli schemi tradizionali, al secondo, al contrario, un tipo di insegnamento comunicativo al quale può partecipare attivamente, aiutando gli altri nell'apprendimento della lingua straniera.

In questo senso sarà necessario considerare gli stili di pensiero degli studenti, per consentire un approccio differenziato dell'apprendimento.

Individuare certi aspetti negli stili personali degli studenti può favorire l'apprendimento linguistico degli stessi e allo stesso tempo, mettendo in evidenza gli aspetti che più si legano alle discipline, si possono sfruttare alcune sinergie utili nell'avvicinamento alla materia e alla lingua.

^{xxii} Perrini R, 2002. Pianeta Scuola, Roma, Armando, p.142.

^{xxiii} Il medium verbale è diverso nei diversi alunni, per cui i codici linguistici devono essere modulati secondo livelli diversi di complessità lessicale e sintattica.

^{xxiv} Le modalità di trasmissione culturale non possono prescindere dalla differenza delle intelligenze, dalla differente modalità di organizzazione e rielaborazione delle informazioni.

Il concetto stesso di formazione oggi va interpretato come “formazione integrale dell’allievo”, che può realizzarsi fornendogli gli strumenti e le competenze necessarie per poter operare in seno alla società.

Non esiste una formazione in astratto, poiché essa è condizionata da fattori sociali, culturali, economici, politici e religiosi. È compito della scuola, allora, promuovere un processo attivo rivolto a far sì che l’allievo superi certi condizionamenti negativi, sostituendoli con valori positivi e significativi, favorendo, ad esempio, il lavoro di gruppo^{xxv}.

Il lavoro di gruppo nasce in ambito didattico-educativo in contrapposizione all’insegnamento di tipo trasmissivo, come mezzo per sostituire alla classe tradizionale, caratterizzata da una serie di relazioni duali ed unilaterali, dalla convergenza verso rappresentazioni astratte della realtà, il “gruppo” che è espressione invece delle relazioni di scambio, articolate sul contatto con la realtà e che modifica l’autorità dell’insegnante.

La trasformazione della classe in gruppo presuppone il riconoscimento degli allievi come soggetti e questa trasformazione può essere considerata come l’espressione sociale di tale riconoscimento.

Il progredire dello stato di apprendimento di ogni membro del gruppo sarà legato allora al conflitto cognitivo che scaturirà dai differenti punti di vista. Compito dell’insegnante sarà quello di valutare l’esistenza di alcuni prerequisiti affinché ci siano gli strumenti cognitivi ed operativi sufficienti per poter partecipare all’attività di gruppo.

Tutto ciò è valido soprattutto nell’insegnamento/apprendimento di una L2, laddove la didattica si configura essenzialmente come “attiva”, essendo basata su scambi linguistici che devono essere frequenti per far sì che i contenuti proposti vengano assimilati nel miglior modo possibile.

Per concludere, la metodologia per gruppi di lavoro presenta numerosi vantaggi: consente una maggiore libertà e creatività, diminuisce la dipendenza dal docente, rispetta i diversi tempi di apprendimento degli alunni, facilita il confronto e fa sperimentare un’atmosfera protetta di “apprendimento cooperativo” perché la realizzazione di un compito avviene senza far perdere al singolo il sostegno emotivo del gruppo di cui fa parte.

Le metodologie più impiegate sono: a) la discussione di gruppo e b) il gioco di gruppo. La prima può essere utilizzata ogni volta che, dopo lo svolgimento di un’attività, emergono delle tematiche impreviste, mentre la seconda ha delle caratteristiche ben precise, perché prende le distanze dalla realtà. Il gioco nelle sue funzioni rappresenta un’attività motivante ed è uno straordinario mezzo di socializzazione e di apprendimento coinvolgente.

^{xxv} Il termine *gruppo* deriva dall’antico provenzale *grop =nodo*, che deriva dal germanico occidentale *kruppa* =massa arrotolata. Nel termine sono presenti due elementi di forza: il senso primario di *nodo*, che connota lo stato di coesione, e il significato di *tondo*, che designa una riunione di persone, un rapporto di uguali che si incontrano faccia a faccia.

Sarà compito del docente usarle entrambe in modo consapevole e competente, in modo da ottimizzare il processo di crescita delle persone coinvolte.

4. Conclusione

L'approccio attuale allo studio della lingua straniera, che prevede di attingere alla molteplicità dei procedimenti didattici, mette al primo posto l'apprendimento, consentendo sia di porre l'alunno al centro del proprio percorso^{xxvi} sia di interrogare l'insegnante^{xxvii} sulle modalità e sulle scelte per favorire l'itinerario di studio. «Prospettiva tanto più importante quanto più gli alunni della società di oggi e di domani, in qualità di *digital natives*, sviluppano modalità di apprendimento che scardinano la linearità di una proposta di insegnamento "tradizionale" e richiedono un profondo cambiamento da parte del docente»^{xxviii}.

Questi, infatti, dovrà adottare non solo una varietà di approcci metodologici e una ricca selezione di materiali, ma sarà tenuto ad approfondire e utilizzare le tecnologie multimediali a disposizione. Senza trascurare l'indispensabilità della conoscenza dei documenti europei che forniscono solide basi per lo studio delle Lingue^{xxix}.

In una scuola che definisce la propria identità in stretta relazione con tutte le componenti del territorio in cui opera, il docente è chiamato a svolgere non solo un'attività di educazione, formazione e promozione della cultura, ma anche la funzione di soggetto che contribuisce alla costruzione di una nuova cultura e alimenta la motivazione dell'alunno, riuscendo a coinvolgerlo nel percorso educativo.

Bibliografia

- Anderson P. (1999). *La didactique des langues étrangères*, Paris, Presses Universitaires Franc-Comtoises.
- Balboni P. E. (2007). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica - Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, Torino, UTET.
- Balboni P. E. (2008). *Fare educazione linguistica*, Torino, UTET.

^{xxvi} I discenti, essendo collocati al centro dell'azione didattica, sono a un tempo produttori e fruitori dell'esperienza formativa. Non le conoscenze, dunque, non gli schemi operativi, non gli impianti metodologici, ma la persona in situazione di apprendimento si pone al centro del processo.

^{xxvii} L'insegnante viene considerato come un ricercatore che sostiene l'unicità di ogni situazione didattica e prevede, contemporaneamente, nella pratica dell'insegnamento il "lavoro di gruppo" come mezzo per sfruttare al meglio le potenzialità di ogni partecipante.

^{xxviii} Belli L, Serio N, 2012. *Progettazione curricolare e didattica delle discipline*, Roman, Armando Armando, p.135.

^{xxix} Il testo fondante del Consiglio d'Europa, la *Convenzione Culturale Europea* (Parigi, 19 dicembre 1954), raccomanda di incrementare lo studio delle lingue e delle civiltà in un'ottica di coinvolgimento reciproco.

- Balboni P. E. (2009). *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*, Torino, UTET.
- Belli L., Serio N. (2012). *Progettazione curricolare e didattica delle discipline*, Roman, Armando Armando.
- Cambiaghi B. (1983). *Didattica della lingua francese*, Brescia, Editrice La Scuola.
- Camilla B. (2001). *Imparare un'altra lingua. Lezioni di linguistica applicata*, Roma-Bari, Laterza.
- Cavagnoli S., Passarella M. (2011). *Educare al plurilinguismo. Riflessioni didattiche, pedagogiche e linguistiche*, Milano, Franco Angeli.
- Defays J.-M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde: Enseignement et apprentissage*, Sprimont (Belgique), Pierre Mardaga Éditeur.
- Favaro G. (1992). *Il mondo in classe*, Bologna, Nicola Milano Editore.
- Garzone G., Solimana L. T. (2007). *Multilinguismo e interculturalità: confronto, identità, arricchimento*, Milano, Edizioni universitarie di Lettere Economia Diritto.
- Komur-Thilloz G. (2011). *Discours, acquisition et didactique des langues: Les termes d'un dialogue*, Paris, Daniel Cohen Éditeur.
- La Rana M., Pianura G. (2013). *Volume unico per scuola dell'infanzia e scuola primaria*, Roma, Maggioli Editore.
- Le gré des langues n°1* (1997). Paris, Éditions l'Harmattan.
- Monaco R., Zagariello G., (2006). *Percorsi operativi di glottodidattica*, Bari, Levanti Editori.
- Occhiuto Del Grande M. T. (2002). *Educazione linguistica: interventi educativi e didattici*, Catanzaro, Rubbettino Editore.
- Perrini R. (2002). *Pianeta Scuola*, Roma, Armando.
- Pluche M. (1751). *Livre Second. La mécanique des langues et l'art de les enseigner*, Paris, chez la Veuve Estienne et Fils.
- Riga R. (2005). *Didattica delle abilità linguistiche*, Roma, Armando.
- Sauveur L., (1875). *Petites Causeries*, New York, Henry Holt and Co., (III édition).
- Serra Borneto C. (2000). *C'era una volta il metodo*, Roma, Carocci.
- Volpe V., Belloni M., Garuti G., Carcano M. (2011). *Stranieri per apprendere*, Milano, Franco Angeli.

Creative Commons licensing terms

Author(s) will retain the copyright of their published articles agreeing that a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0) terms will be applied to their work. Under the terms of this license, no permission is required from the author(s) or publisher for members of the community to copy, distribute, transmit or adapt the article content, providing a proper, prominent and unambiguous attribution to the authors in a manner that makes clear that the materials are being reused under permission of a Creative Commons License. Views, opinions and conclusions expressed in this research article are views, opinions and conclusions of the author(s). Open Access Publishing Group and European Journal of Foreign Language Teaching shall not be responsible or answerable for any loss, damage or liability caused in relation to/arising out of conflicts of interest, copyright violations and inappropriate or inaccurate use of any kind content related or integrated into the research work. All the published works are meeting the Open Access Publishing requirements and can be freely accessed, shared, modified, distributed and used in educational, commercial and non-commercial purposes under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).