

# L'ANALISI LINGUISTICA E LETTERARIA

FACOLTÀ DI SCIENZE LINGUISTICHE E LETTERATURE STRANIERE  
UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

2

ANNO XVII 2009

MARE PVNICVM.

MARE LIBICVM.

EDUCATT - UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

L'ANALISI  
LINGUISTICA E LETTERARI

---

FACOLTÀ DI SCIENZE LINGUISTICHE  
E LETTERATURE STRANIERE

UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

2

ANNO XVII 2009

PUBBLICAZIONE SEMESTRALE

L'ANALISI LINGUISTICA E LETTERARIA  
Facoltà di Scienze linguistiche e Letterature straniere  
Università Cattolica del Sacro Cuore  
Anno XVII - 2/2009  
ISSN 1122-1917

---

**Direzione**

GIUSEPPE BERNARDELLI  
LUISA CAMAIORA  
SERGIO CIGADA  
GIOVANNI GOBBER

**Comitato scientifico**

GIUSEPPE BERNARDELLI – LUISA CAMAIORA – BONA CAMBIAGHI – ARTURO CATTANEO  
MARIA FRANCA FROLA – ENRICA GALAZZI – GIOVANNI GOBBER – DANTE LIANO –  
MARGHERITA ULRYCH – MARISA VERNA – SERENA VITALE – MARIA TERESA ZANOLA

**Segreteria di redazione**

LAURA BALBIANI – SARAH BIGI – MARIACRISTINA PEDRAZZINI – VITTORIA PRENCIPE –  
MARISA VERNA

I contributi di questa pubblicazione sono stati sottoposti alla valutazione  
di due Peer Reviewers in forma rigorosamente anonima

© 2009 EDUCatt - Ente per il Diritto allo Studio Universitario dell'Università Cattolica  
Largo Gemelli 1, 20123 Milano - tel. 02.72342235 - fax 02.80.53.215  
*e-mail:* editoriale.dsu@unicatt.it (*produzione*); librario.dsu@unicatt.it (*distribuzione*);  
*web:* www.educatt.it/librario

*Redazione della Rivista:* redazione.all@unicatt.it - *web:* www.educatt.it/librario/all

Questo volume è stato stampato nel mese di novembre 2010  
presso la Litografia Solari - Peschiera Borromeo (Milano)

## ENTITÀ NUMERICA DELLA CLASSE DI LINGUA E QUALITÀ DELL'OFFERTA DIDATTICA. RIFLESSIONI E LINEE DI RICERCA

DANIELA VACCARO

Questo contributo si propone l'obiettivo di fornire le linee guida relative agli studi di didattica delle lingue straniere, focalizzando l'attenzione sul caso del FLE. La ricerca prende le mosse dall'analisi della variabile quantitativa dei discenti e la qualità di metodologie di insegnamento esistenti e proponibili. In realtà, una tematica poco dibattuta, che si presta ad approfondimenti di rilievo teorico e pratico.

Da questa premessa, l'indagine sarà articolata in due parti, corrispondenti ad altrettante analisi. È mia intenzione soffermarmi in questa sede sugli aspetti teorici della questione, fornendo una rassegna di studi esistenti sull'argomento e descrivendo lo stato attuale della ricerca. Rimando, invece, al prossimo contributo l'aspetto più pragmatico dell'argomento; questa seconda parte sarà, infatti, dedicata a problemi e tecniche metodologiche inerenti al rapporto tra entità numerica e offerta didattica. Le prospettive di mie proposte e considerazioni metodologiche, qui soltanto accennate, saranno elaborate nella fase successiva dell'indagine.

### 1. *Riflessioni preliminari*

Gli studi di didattica delle lingue moderne giocano oggi un ruolo centrale per l'importanza che assume la conoscenza delle lingue straniere. Non solo per motivi neuro-linguistici, psico-linguistici, socio-educativi, socio-economici e politici, ma soprattutto per come si sta delineando il panorama socio-linguistico e culturale caratterizzato dalla compresenza di una consistente pluralità di lingue e dalla multiculturalità sociale nel mondo europeo ed extra-europeo.

Nella vasta panoramica sempre *in itinere* degli studi sulla didattica delle lingue una riflessione sul rapporto tra 'entità numerica' degli apprendenti e 'qualità' dell'offerta didattica può rivelarsi particolarmente produttiva. Oggi è possibile, in base alle numerose variabili che caratterizzano le classi di lingua, mettere a punto e selezionare una gran quantità di tecniche didattiche; esistono ormai svariate tipologie di classe a tutti i livelli, con metodologie di insegnamento mirate ai differenti tipi di pubblico, dai corsi individuali, personalizzati, fino a quelli in rete, in cui il numero – 'x' – è l'entità variabile per eccellenza. Tuttavia, ciò non basta a dare indicazioni sui possibili modi di affrontare gruppi diversi per consistenza numerica.

Ciò che intendo mettere in rilievo è la necessità di uno studio che si basi esclusivamente sulla nozione di ‘entità numerica’, ossia ‘quantità dei discenti’, nell’ambito dell’insegnamento/apprendimento nel campo del FLE<sup>1</sup>.

Per apprendimento intendo in questa sede l’apprendimento cosiddetto “guidato”, per come viene definito, ad esempio, da De Marco e Wetter<sup>2</sup>. Si tratta di un tipo di apprendimento esplicito che si svolge in luoghi e tempi ben precisi e adeguati; a tal proposito Cuq e Gruca<sup>3</sup> introducono il concetto di “compression de l’espace, du temps et disciplinaire” riferito alla classe come “le lieu où se focalise la procédure de compression”<sup>4</sup>; gli apprendenti non si trovano in una situazione reale di comunicazione, ma essa viene riprodotta con esempi, spiegazioni, esercitazioni scritte e orali; l’aspetto pragmatico non è, dunque, un dato esperienziale dell’apprendente; è solo ciò che gli propone il docente. Un apprendente non viene sottoposto a situazioni autentiche, ma riceve degli *input* di frasi modello e situazioni di comunicazione che costituiscono la sua base linguistica in L2, ossia le strutture superficiali della lingua da apprendere.

Alla locuzione ‘quale pubblico’ intendo far corrispondere, in realtà, il ‘*quantum*’, ossia, la variabile che si riferisce alla quantità di pubblico con cui il docente interagisce. La progettazione di tecniche didattiche intorno a differenti contesti numerici – piccolo, medio e grande gruppo – potrebbe, quindi, contribuire a rendere l’insegnamento-apprendimento *ciblé* rispetto agli obiettivi posti dal Quadro comune europeo di riferimento per le lingue<sup>5</sup>.

Prima di considerare le ‘dinamiche didattiche’ è opportuno fare il punto sulla presenza di questa prospettiva numerica nelle metodologie già affermate e nelle sperimentazioni avviate. Il filtro ‘numerico’ non ha avuto un ruolo centrale nella pianificazione *ad hoc* delle tecniche di insegnamento del FLE in una classe di lingue. Nella storia della didattica, infatti, la variabile numerica non viene trattata esplicitamente e solo attualmente compare in maniera approssimativa e marginale in sporadiche metodologie e sperimentazioni. Indagare sulla classe di lingua in una prospettiva ‘numerica’ significa, quindi, considerare lo stato attuale degli studi da un punto di vista diverso e, allo stesso tempo, esplorare nuove tecniche didattiche.

Nella storia della glottodidattica sono prese in esame le variabili più disparate, come la cultura, l’ambito lavorativo o scolastico, e così via. Ciò che viene tradizionalmente trascurato è la qualità dell’offerta didattica (scelte di contenuti, di numero di ore, di manuali, di tecniche, di interazioni) in relazione ad una variazione numerica dei discenti. Si parla in genere soltanto di “classe, studente-i, discente-i”, come di entità generiche; non si tiene in conto che una variazione per eccesso o per difetto di numero potrebbe determinare

<sup>1</sup> Negli anni Sessanta del secolo scorso si è costituita la disciplina chiamata “Français Langue Étrangère”; Michel Dabène è considerato uno dei padri fondatori della didattica del FLE. J.-P. Cuq – I. Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Grenoble 2005, pp. 14, 68-69.

<sup>2</sup> A. De Marco – M. Wetter, *L’apprendimento di una prima e di una seconda lingua*, in A. De Marco ed., *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Carocci, Roma 2000, pp. 37-41.

<sup>3</sup> Cuq – Gruca, *Cours de didactique du FLES*, pp. 125-133.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 125.

<sup>5</sup> C. Bosisio, *Dagli approcci tradizionali al Quadro comune europeo di riferimento*, Ed. I.S.U. Università Cattolica, Milano 2005.

– anzi esigere – un cambiamento nell'organizzazione delle unità didattiche. Infatti, per 'classe' si intende un numero vario e variabile di studenti, il che può condizionare considerevolmente la qualità e la quantità dei contenuti didattici e le modalità con cui vengono proposti, implicando tipi di interazioni tra studenti e tra studenti-docenti, che variano da caso a caso. Attualmente, solo in qualche recente sperimentazione si fa menzione del numero di studenti coinvolti nell'apprendimento del FLE, dove si parla, ad esempio, di "parcours pédagogique cohérent"<sup>6</sup>, di "méthode ouverte"<sup>7</sup>, di "analisi quantitativa e qualitativa di leggibilità di un testo"<sup>8</sup>, di "préparation didactique et méthodologique entre sous-groupes"<sup>9</sup> e, infine, di "étude empirique"<sup>10</sup>. Solo rari approcci metodologici sembrano indicare esplicitamente quale debba essere la consistenza numerica della classe di lingua. L'apprendimento cooperativo<sup>11</sup>, ad esempio, limita il suo raggio di azione a un sottogruppo di studenti che non supera le dieci unità, ma non specifica l'entità numerica complessiva della classe. Lo stesso avveniva, per citare un antecedente storico, all'interno del progetto statunitense *The Army specialized Training Program* (ASTP)<sup>12</sup> – risalente al 1943 – che prevedeva due docenti e un massimo di dieci discenti a gruppo.

Per concludere, prendo in esame la suddivisione formulata da Savignon<sup>13</sup>, che la studiosa considera indispensabile ai fini della ricerca sull'acquisizione della L2, almeno in

<sup>6</sup> H. De Fontenay – M. Vergues, *Pédagogie de l'oral en contexte professionnel à l'ère du numérique: réflexion sur une démarche innovante*, "Le Français dans le Monde – Supplément scientifique Recherches et applications – Langue et travail", Juillet 2007, p. 63.

<sup>7</sup> C. Peyron, *L'art et la manière: une méthode ouverte*, "Lingua e nuova didattica", XXXV, 2006, 1, pp. 33-42.

<sup>8</sup> P. Leone, *Capire, parlare e interagire: contesti e opportunità di apprendimento linguistico*, "Lingua e nuova didattica", XXIII, 2004, 3, pp. 66-68.

<sup>9</sup> M. Pescheux, *Théorie et pratique en formation initiale d'enseignants de FLE et de FLS*, "Le Français dans le Monde – Supplément scientifique Recherches et applications – Formation initiale en français langue étrangère: actualité et perspectives", Janvier 2007, p. 109.

<sup>10</sup> T. Chanier – A. Vetter – M.-L. Netteder – C. Reffay, *Retrouver le chemin de la parole en environnement audio-graphique synchrone*, "Le Français dans le Monde – Supplément scientifique Recherches et applications – Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation", Juillet 2006, p. 168.

<sup>11</sup> M. C. Rizzardi – M. Barsi, *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*, LED, Milano 2007, pp. 364-370. Il *Cooperative Learning* è un metodo a cosiddetta "mediazione sociale", alla base del quale risiede il concetto di insegnamento sotto forma di cooperazione tra apprendenti, che esclude la mediazione dell'insegnante. Le prime sperimentazioni sono state effettuate in Inghilterra ed esportate negli Stati Uniti alla fine dell'Ottocento; in Francia, il metodo si diffonde in ambito scolastico negli anni Cinquanta del secolo scorso e in Italia negli anni Sessanta. Questo metodo si basa su tecniche che permettono ai discenti di apprendere una lingua straniera lavorando in piccoli gruppi; la valutazione riguarda la loro preparazione individuale e di gruppo. I tre assi portanti dell'atto didattico diventano in questo contesto il singolo studente, l'insegnante e il gruppo. Questo metodo ha visto sorgere diversi modelli: il *Jigsaw* – o gioco di pazienza (nel 1978), lo *Student team learning* (nel 1978 e negli anni Ottanta del secolo scorso; comprende i seguenti modelli: lo *Student team achievement divisions*, il *Teams-Games-Tournaments* e il *Jigsaw II*, che è la tecnica più facilmente applicabile a una lezione di lingua), il *Learning together* (nel 1975), il modello *Co-Op Co-Op* (nel 1985), il *Group investigation* o *Small group teaching* (nel 1980), il *Cooperative Integrated Reading and Composition* – o CIRC (nel 1988) – specifico per la lettura e la scrittura e può essere trasposto alle lingue straniere. Lo scopo del lavoro di gruppo è di migliorare il rendimento individuale; le nuove tecnologie hanno dato un nuovo impulso a questo tipo di insegnamento/apprendimento. A discapito delle lingue vi è, però, la mancanza della produzione orale, la difficoltà di leggere testi ampi e la dispersione dell'attenzione.

<sup>12</sup> Denominato anche *The Army Method*, era un Programma di addestramento specializzato dell'esercito che, durante la seconda guerra mondiale, permise ai militari americani di imparare in breve tempo anche lingue esotiche. *Ibid.*, pp. 171-173.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 475.

metodologie di tipo comunicativo o nozionale-funzionale. Si tratta delle quattro categorie di variabili: 'chi', 'che cosa', 'dove', 'come'. Il 'chi' rappresenta gli apprendenti, il 'che cosa' sono i contenuti di insegnamento/apprendimento (ossia le quattro competenze di base); il 'dove' è il contesto in cui si attua l'apprendimento della L2; il 'come' riguarda gli stili, le strategie e i processi cognitivi di apprendimento. A queste quattro variabili propongo di aggiungerne altre due, quella del 'quanto' e dei 'quali', come possibile o addirittura necessaria articolazione del 'chi'. Col 'quanto' intendo riferirmi a un'analisi relativa all'entità numerica dei discenti verso cui mirare un processo di apprendimento/insegnamento o che determina modifiche consistenti di un percorso didattico. Con la variabile che chiamerei 'quali' prendo in considerazione i 'contenuti didattici' da selezionare: nella fattispecie, da un lato le tecniche – che potrebbero variare in base al numero di studenti – e, dall'altro, i materiali didattici da scegliere e da selezionare o, se necessario, da costruire in funzione di una diversa entità numerica. Provo, dunque, a interrogarmi su come cambierebbe l'insegnamento in ogni ambito (artistico/letterario, scolastico/universitario, adulti/bambini, ecc.) in relazione a una variazione di numero. In questo caso subentra la scelta dei materiali (in quantità e qualità), il numero di ore, l'organizzazione e la gestione del gruppo/dei gruppi e/o dei sottogruppi e, infine, la/le modalità di somministrazione (ossia le procedure di interazione che si intende intraprendere). In definitiva, tutto ciò che è stato ampiamente detto a proposito della didattica del FLE, chiede, a mio avviso, di essere, per così dire, regolato e orientato tenendo conto della tipologia del gruppo che apprende e l'entità 'classe' deve comprendere la variabile di 'piccolo/medio/grosso gruppo' di discenti. Una dinamica di arricchimento differenziato e coordinato delle tecniche di insegnamento del FLE per le esigenze numeriche di un gruppo di studenti costituisce il punto di arrivo di questa mia indagine, che mira a dar luogo a 'metodologie di insegnamento calibrate sul numero di apprendenti'.

## 2. Centralità dell'apprendente e glottodidattica

Il presupposto base della ricerca è di considerare non solo la parte dell'insegnamento, ma anche dell'apprendimento, attraverso la psicolinguistica applicata alla didattica; questa posizione deriva dalla consapevolezza che oggi si pone una particolare attenzione sull'allievo<sup>14</sup>. Gli studi di glottodidattica hanno, infatti, subito un mutamento di prospettiva interessante anche dal momento in cui si è dato spazio ai processi di apprendimento. Ciò ha avuto una ripercussione sulla didattica, in cui il punto di vista dell'apprendente è, in

<sup>14</sup> H. Gardner, *Forme mentis. Saggio sulla pluralità della intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987 (tit. orig. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York 1983). L'autore compie un approfondimento dei metodi cognitivi, degli stili di apprendimento, delle molteplicità delle intelligenze. Egli dimostra che il fenomeno 'intelligenza' può essere scomposto in abilità umane distinte e distinte intelligenze: linguistica, musicale, logico-matematica, spaziale, corporeo-cinestetica, personale e interpersonale. Individua e studia i componenti e lo sviluppo di ogni forma di intelligenza, gli aspetti neurologici e quelli interculturali. Nega il concetto unitario di intelligenza e mette in discussione l'assunto che l'intelligenza possa essere misurata mediante test verbali; propone, inoltre, una tecnica capace di applicazioni in campo educativo.

realtà, già presente fin dalla fine degli anni '70 del secolo scorso. La centralità dell'apprendente dipende da un lato dalla consapevolezza del carattere complesso del concetto di intelligenza, sintetizzato ad esempio da Gardner<sup>15</sup>, ma in ambito glottodidattico viene definitivamente consacrato nella rinnovata ricerca sull'apprendimento di lingue seconde<sup>16</sup>. In Italia, ad esempio, il lavoro di Bettoni<sup>17</sup> è di particolare rilevanza poiché prende in considerazione l'apprendente, ponendo al centro dell'interazione didattica le sue esigenze, i suoi punti di vista<sup>18</sup>. Recentemente, Ellis e Barkhuizen<sup>19</sup> affrontano l'analisi della SLA mostrando l'interdisciplinarietà degli studi sull'acquisizione di lingue seconde. In particolare modo, il loro interesse è concentrato sul carattere differenziato della descrizione della "competence" e della "performance", ciò che chiamano "implicit and explicit linguistic knowledge"<sup>20</sup>. Questa mia indagine intende mostrare, pertanto, come sia generalmente prioritaria la tendenza a privilegiare l'aspetto psicolinguistico applicato alla glottodidattica.

Da ciò deriva una riflessione personale sull'acquisizione delle quattro competenze comunicative, sul ruolo che ha il docente (nonché le sue scelte relative ai contenuti e alle tecniche), ma anche sul discente, che, come già detto, oggi assume un ruolo attivo nell'apprendimento. La necessità di creare un insegnamento *ciblé* numericamente favorisce un'oscillazione nell'utilizzo di materiali didattici, dai più semplici e, per così dire, tradizionali, agli ultimi ritrovati della multimedialità e della tecnologia più avanzata. A mio avviso, non è sufficiente programmare attività diverse e specifiche in base ai differenti pubblici, ma è sulle modalità di fruizione che bisogna puntare l'attenzione. Ossia: in che modo gruppi diversi di pubblico – per quantità – possono ottenere gli stessi risultati didattici? È possibile sottoporli alle stesse attività le cui modalità differiscano da gruppo a gruppo? E in particolare, in che modo bisogna differenziarle?

Questi sono solo alcuni tra i principali quesiti in una prima fase – stadio del tutto primordiale – dell'indagine. L'idea di accostarsi a quest'approccio di tipo quantitativo ha scopi molteplici: offrire un miglioramento delle tecniche didattiche, fornire una competenza specifica aumentando la percentuale di riuscita, migliorare il rapporto docente/discente, fornire un insegnamento/apprendimento più completo possibile, rendere il FLE accessibile a tutti. Gli aspetti particolari, ad esempio la spiegazione/deduzione di regole (sintattiche, grammaticali, fonetiche, ortografiche), il livello e le modalità di esercitazioni (orali o scritte), la natura e la correzione dell'errore, ecc., potrebbero ricevere un'attenzione e una rilevanza adeguate al contesto numerico della classe. Nell'ambito del FLE intendo, pertanto, mettere in evidenza il dinamismo e la ricchezza delle tecniche di insegnamen-

<sup>15</sup> Come rilevato da C. PIVA, *Metodi in glottodidattica*, in De Marco, *Manuale di glottodidattica*, pp. 175-207.

<sup>16</sup> Si tratta del concetto di "linguistica acquisizionale", con cui Chini designa la Second Language Acquisition Research (SLAR), la cui prima rappresentazione organica si trova in D. Larsen-Freeman – M. H. Long, *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, Longman, New York 1991. Cfr. M. Chini, *Che cos'è la linguistica acquisizionale?*, Carocci, Roma 2005.

<sup>17</sup> C. Bettoni, *Imparare un'altra lingua*, Laterza, Bari 2001.

<sup>18</sup> Così come delineato nel campo della Didattica delle Lingue Moderne in Italia nei due Centri di ricerca trainanti, quello veneziano di Paolo E. Balboni e quello veronese di Camilla Bettoni.

<sup>19</sup> R. Ellis – G. Barkhuizen, *Analysing Learner Language*, Oxford University Press, Oxford 2005.

<sup>20</sup> *Ibid.*, pp. 3-6, 13.



to/apprendimento; in modo particolare, l'importanza della "démarche contrastive"<sup>21</sup> e la sua alternanza con le "démarches analogique et comparative"<sup>22</sup>.

Un esempio di analisi contrastiva<sup>23</sup> tra lingua materna e straniera è quella condotta da Kramersch<sup>24</sup>. Prevede un'attività svolta da gruppi di otto – quattro interlocutori e quattro osservatori – in lingua materna. Lo scopo è di sensibilizzare gli apprendenti agli obiettivi interattivi del corso di lingua. Successivamente l'osservazione viene fatta in lingua straniera. Anche in questo caso non è specificato da quanti gruppi sia formata la classe.

L'approccio di tipo numerico, invece, favorisce, a mio avviso, nell'insegnamento/apprendimento del FLE, il procedimento di individuazione delle problematiche e/o delle esigenze dei discenti (come le lacune pregresse e/o acquisite nel tempo), nonché i fattori che incentivano l'apprendimento (ad esempio, il patto di fiducia che si instaura tra docente e discente); permette, inoltre, di giungere alla formulazione di insegnamenti/apprendimenti mirati, a ciò che chiamerei "efficienza di insegnamento ed efficacia di apprendimento" in base alla consistenza complessiva del gruppo-classe. A seguito di un'attenta analisi dei metodi didattici, considero auspicabile l'idea di una combinazione di strategie pedagogico-didattiche che sviluppino competenze di ordine metalinguistico mettendo in relazione le due lingue in esame – quella di partenza e il FLE – e i fatti culturali di cui esse sono espressione. A mio avviso è possibile, quindi, raggiungere un triplice obiettivo – linguistico, culturale e pedagogico-didattico – che sarebbe in grado di elargire ai discenti un insieme di conoscenze intellettuali, morali e culturali nel campo delle lingue. In tal senso, ipotizzo un tipo di rinnovamento della didattica disciplinare che tenga conto innanzitutto del 'messaggio di arrivo' – ossia dell'avvenuto apprendimento – nell'insegnamento del FLE.

<sup>21</sup> E. Bonvino – S. Caddeo – A. Deransard – M. Le Besnerais, *Intercompréhension. Un concept hétérogène, des enseignements ciblés*, "Le français dans le monde", CCCLV, Janv.-Fév. 2008, pp. 22-24. La *démarche contrastive* riveste un interesse particolare per le pratiche metodologiche relative alla "didattica dell'intercomprensione" delle lingue apparentate. Questo tipo di insegnamento costituisce un punto di rottura con le pratiche di insegnamento delle lingue straniere in uso. Attraverso maggiore visibilità degli indizi linguistici, discorsivi, testuali, culturali che costituiscono le analogie e le differenze tra due lingue, gli apprendenti acquisiscono una significativa consapevolezza metalinguistica; il fine è di sviluppare una padronanza che faccia accedere alla comprensione. Cfr. C. Lavinio, *Selezione dei contenuti: criteri linguistici*, in De Marco, *Manuale di glottodidattica*, pp. 46, 125-127, 184, 190. Cfr. anche C. Kramersch, *Observation contrastive langue maternelle/langue étrangère*, in H. Besse – E. Papo ed., *Interaction et discours dans la classe de langue*, École Normale Supérieure de Fontenay, Crédiff, Hatier/Didier, Saint Cloud 1991, Collection Langues et apprentissages des langues. Cfr., infine, C. Degache, *Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*, UFR des Sciences du Langage, LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III, 2006.

<sup>22</sup> J.-C. Maurin, *Qu'est-ce qu'une stratégie pédagogique*, in F. Raynal – A. Rieunier, *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*, ESF, Paris 1997-2008, p. 348. "Cette démarche consiste à transposer à un nouveau contexte, un traitement ou une solution déjà connue. Par exemple, un formateur peut prendre l'exemple du bureau – espace de travail pour expliquer aux apprenants comment s'organise le "bureau" de l'ordinateur; ou bien en comparant une armoire avec des tiroirs et un disque dur. [...] Une stratégie pédagogique est un ensemble de méthodes et de démarches, qui vont déterminer des choix de techniques, de matériels et de situations pédagogiques, par rapport à l'objet, au but de l'apprentissage". Per l'*approche comparative* si veda D. Goti, *L'approche comparative: un retour au passé? Pratique de la lecture: le cas des langues voisines*, *Culture* "Annali dell'Istituto di Lingue della Facoltà di Scienze Politiche dell'Università degli Studi di Milano", 1996, 10.

<sup>23</sup> Sull'argomento si veda anche Bettoni, *Imparare un'altra lingua*, pp. 172-175.

<sup>24</sup> Kramersch, *Observation contrastive langue maternelle/langue étrangère*, pp. 92-94.

Questa indagine concentra, dunque, i suoi obiettivi sul risultato finale che l'insegnamento/apprendimento del FLE ha sui discenti, ma affinché ciò sia possibile è necessario porsi contestualmente dalla parte del docente, il quale deve aver presente il tipo di pubblico che ha davanti a sé, dove per 'tipo' intendo riferirmi sempre allo spessore numerico che lo caratterizza. Ritengo, quindi, opportuno prendere in esame la possibilità di alternanza delle forme di insegnamento/apprendimento del FLE. Bisogna ricordare che il ruolo del docente è di guidare gli allievi ed educarli all'autonomia, di sensibilizzare all'educazione linguistica e, infine, di motivare gli apprendenti ad accostarsi al FLE.

Ancora una volta nel discorso didattico centrato sul ruolo dell'apprendente-i, è importante che non si tratti del riferimento a un'entità vaga, oserei dire astratta, proprio perché non è menzionata, né delineata, la sua consistenza numerica. L'affermazione della centralità di tale entità nei processi didattici non risolve la sua astrazione.

Nell'ambito degli approcci alla ricerca sull'apprendimento di lingue seconde analizzati da Larsen-Freeman e Long<sup>25</sup>, la differenza tra approcci latitudinali e longitudinali alla ricerca è determinata proprio, tra le altre cose, dal numero dei soggetti sotto osservazione. Nella ricerca longitudinale l'analisi dell'interlingua riguarda un singolo apprendente, ma giunge a formulare delle regolarità che sono generalizzabili.

Sul concetto di interlingua Ellis e Barkhuizen affermano che:

The research pointed clearly to the view learners' interlanguages constituted distinct linguistic systems that evolved gradually via a series of stages towards the norms of the target language<sup>26</sup>.

Secondo gli studiosi l'analisi di frequenza – "frequency analysis" – è fortemente correlata allo studio di variabilità – "study of variability" – nell'insegnamento di una lingua straniera<sup>27</sup>.

Alla luce delle riflessioni emerse dalle ricerche sull'apprendimento di una lingua straniera, ritengo che le formulazioni effettuate intorno all'apprendente debbano avere una loro giusta collocazione anche nell'ambito della didattica del FLE.

### 3. *Metodi, approcci nozionale/funzionale e comunicativo*

Una piccola rassegna dei metodi didattici per l'insegnamento delle lingue contribuirà a chiarire alcuni spunti della mia ricerca. Non prima di aver esposto il concetto di metodo glottodidattico:

[...] i 'metodi' possono essere considerati delle teorie dell'insegnamento della lingua, che tendono a presentarsi come unitarie, coerenti e rigorose, sia

<sup>25</sup> Larsen-Freeman – Long, *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, pp. 10-51.

<sup>26</sup> Ellis – Barkhuizen, *Analysing Learner Language*, p. 96.

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 94.

nei principi generali che le ispirano, di ordine linguistico e/o pedagogico, che nelle linee di intervento didattico che vanno dalla individuazione dei contenuti alla scelta delle tecniche, a quella dei materiali, alla condotta dell'insegnante nella classe. In altri termini, ciascun metodo è caratterizzato da un 'approccio' teorico, che pone diversamente l'accento sulle variabili del processo di insegnamento-apprendimento: la varietà di approcci dipende dai paradigmi teorici di riferimento, rispetto ai quali i metodi tendono a presentarsi come dei modelli applicativi<sup>28</sup>.

Una sorta di 'modello applicativo' di riferimento e generalizzante, il metodo glottodidattico tiene conto delle variabili che partecipano al processo di insegnamento-apprendimento. Tra quelli più produttivi mi preme ricordare il "modello del *monitor*" di Krashen (1985)<sup>29</sup>, che risale alla seconda metà degli anni Settanta del secolo scorso. Pone alla base del processo didattico due fattori subcoscienti – il filtro e l'organizzatore – e uno cosciente – il *monitor*. Il filtro socio-affettivo svolge un ruolo importante perché, tra le altre cose, determina la rapidità dell'apprendimento linguistico. L'*input* linguistico viene letteralmente 'filtrato' dai fattori emozionali dell'apprendente e ciò che resta di esso – l'*intake* – è la competenza in L2. Gli *input* filtrati vengono elaborati in maniera inconscia in un sistema dall'organizzatore. Il *monitor* gestisce la parte consapevole dell'apprendimento linguistico<sup>30</sup>.

#### 4. Variabile numerica nella raccolta dei dati

Tra i fattori più importanti dell'insegnamento/apprendimento del FLE di cui bisogna tener conto vi è la "transitional competence" così chiamata da Corder (1967)<sup>31</sup> e meglio conosciuta con il termine "interlanguage" introdotto da Selinker (1972)<sup>32</sup>. Successivamente, Corder l'ha definita "idiosyncrasic dialect" o "transitional", la cui dinamicità è essenzialmente riconducibile al suo carattere instabile ed eterogeneo, l'instabilità dipende dal fatto che costituisce un momento preciso nell'acquisizione naturale della L2, l'eterogeneità dalla compresenza della lingua di partenza e quella di arrivo<sup>33</sup>. L'interlingua non è altro che una sorta di grammatica provvisoria che l'apprendente si costruisce e che gli permette di identificare le differenze e le somiglianze tra "langue source" e "langue

<sup>28</sup> C. Piva, *Metodi in glottodidattica*, in De Marco, *Manuale di glottodidattica*, pp. 175-176.

<sup>29</sup> S. Krashen, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Longman, London 1985. Citato da M. CHINI, *Interlingua: modelli e processi di apprendimento*, p. 49.

<sup>30</sup> *Ibid.*, pp. 49-51.

<sup>31</sup> S. P. Corder, *The significance of Learners' Errors*, "International Review of Applied Linguistics", 1967, 5, pp. 161-169. Citato da CHINI, *Interlingua: modelli e processi di apprendimento*, pp. 46-47.

<sup>32</sup> L. Selinker, *Interlanguage*, "International Review of Applied Linguistics", X, 1972, 3, pp. 209-231. Cfr. anche E. Arcaini – B. Py ed., *Interlingua. Aspetti teorici e implicazioni didattiche*, Istituto della enciclopedia italiana, Roma 1984, pp. 25-37.

<sup>33</sup> S. P. Corder, *Idiosyncrasic Dialects and Error Analysis*, "International Review of Applied Linguistics", IX, 1971, pp. 147-160. Cfr. anche Cuq – Gruca, *Cours de didactique du FLES*, p. 116.

cible”, utilizzando delle strategie personali *ad hoc* di apprendimento grazie al meccanismo deduttivo. Py<sup>34</sup> definisce “système” questo elemento di analisi importante; in didattica l’interlingua designa “l’idioletto di chi apprende una LE”<sup>35</sup>.

I caratteri peculiari dell’interlingua sono la permanenza di strutture errate che si manifestano nella cosiddetta “fossilizzazione” – il che la differenzia dalla lingua *source* – e la presenza di cinque processi: l’influenza della lingua di partenza (*transfert* linguistico), la correzione di errori da parte del docente (*transfert* di insegnamento), le modalità di gestione dei contenuti della L2 da parte dell’apprendente (strategie di acquisizione), le modalità comunicative nella lingua *cible* da parte dell’apprendente e, infine, l’iperapplicazione delle regole (ipergeneralizzazione del materiale linguistico di L2)<sup>36</sup>. Adjeman<sup>37</sup> individua tra le peculiarità delle interlingue, oltre alla fossilizzazione, il “backsliding” – ossia la reiterazione di errori e il regresso rispetto a stadi successivi di apprendimento – l’incompletezza e, infine, la permeabilità alla L1.

### 5. Variabile numerica e tecniche didattiche

Negli Stati Uniti è stato introdotto il *Tableau blanc interactif*<sup>38</sup>, un “outil pédagogique” che dal 2006 è stato adottato nel French Institute Alliance Française (FIAF) di New York e che costituisce una vera e propria ‘rivoluzione’ nella vita di classe. Dà una nuova dimensione all’insegnamento delle lingue poiché permette ai docenti di essere più precisi e ‘performants’, e di utilizzare – anche con l’accesso ad Internet in tempo reale – documenti nuovi, autentici e soprattutto attuali. Ne consegue un apprendimento del FLE agevolato, facilitato e motivato.

Questo tipo di esperienza in cui i metodi e il materiale sono totalmente rinnovati interessa da vicino la mia indagine poiché gran parte di essa è dedicata esattamente a metodi e materiale. Il “numérique” offre oggi a chi insegna delle risorse considerevoli, che vanno sfruttate al massimo e in modo adeguato per migliorare le tecniche. Il caso che ho portato come esempio negli Stati Uniti viene utilizzato in un contesto di classe fornita di una ‘lavagna interattiva’, sulla quale, grazie agli ultimi ritrovati dell’innovazione tecnologica, è possibile proiettare qualsiasi tipo di documento, anche direttamente proveniente da Internet. Tutto questo ha reso l’insegnamento del FLE completamente innovativo dal punto di vista multimediale e tecnologico<sup>39</sup>.

<sup>34</sup> B. Py, *L'apprenant et son territoire: système, norme et tâche*, in U. Dausendschön-Gay – U. Kraft, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, “AILE”, II, 1993, p. 11. Cfr. anche CUQ – GRUCA, *ibidem*.

<sup>35</sup> *Ibidem*.

<sup>36</sup> M. Chini, *Interlingua: modelli e processi di apprendimento*, in De Marco, *Manuale di glottodidattica*, pp. 47-48.

<sup>37</sup> C. Adjeman, *La natura dei sistemi interlinguistici* (1976), in Arcaïni – Py, *Interlingua. Aspetti teorici e implicazioni didattiche*, 1984, pp. 77-103. Cfr. anche Chini, *Interlingua: modelli e processi di apprendimento*, p. 48.

<sup>38</sup> C. Bourgeois, *Le tableau blanc interactif, la révolution en classe de langue*, “Le Français dans le monde”, CCCLV, Janv.-Fév. 2008, p. 33.

<sup>39</sup> Si tratta di uno strumento che è stato introdotto anche in alcune scuole italiane e che mostra la sua utilità didattica anche in sede di integrazione di alunni portatori di handicap come la dislessia.

Ciò pone le basi di una possibile e concreta risposta alla problematica relativa alla diffusione del sapere linguistico in una classe ‘numerosa’. Il rinnovamento dell’“outil multimédia” ha fortemente condizionato in questi ultimi tempi il modo di fare didattica e, in particolar modo, la didattica delle lingue straniere. L’ideale sarebbe un’alternanza equilibrata in base ai tipi di pubblico, tra l’utilizzo dell’“outil multimédia” – per l’importanza che assume l’immagine a livello didattico<sup>40</sup> e per situare le culture in contesto<sup>41</sup> – e il rapporto *vis-à-vis* docente/discente. Una strategia di questo tipo è in grado di creare interazioni didattiche che sono dinamiche e allo stesso tempo proficue. Poiché oggi è inevitabile considerare anche nella didattica il versante multimediale, è essenziale che l’indagine prosegua prendendo in esame l’eventuale esistenza di corsi *on-line* basati sul ‘filtro numerico’ al fine di analizzarne le caratteristiche<sup>42</sup>.

Sarà utile a questo fine provare a ripercorrere sulla scorta di Barsi e Rizzardi<sup>43</sup> le tappe temporali dei metodi didattici che, formulati tra la fine del Settecento e la seconda metà del XX secolo, hanno avuto ed hanno tuttora un ruolo centrale per l’insegnamento delle lingue straniere in Italia, come ad esempio, quello dedicato agli studi sul Metodo strutturo-globale audio-visivo (SGAV)<sup>44</sup>. Il manuale dedica, inoltre, ampio spazio alle tecniche didattiche, consentendomi di fare il punto della situazione sulle variabili più esaminate nella classe di lingue. Mi occuperò, quindi, di ciò che ne costituisce la continuazione attraverso i contributi che focalizzano l’attenzione sull’immagine audiovisiva, come i recenti lavori di Torresan<sup>45</sup> e Mezzadri<sup>46</sup>.

Il punto di vista storico è fondamentale, poiché illustra come sia avvenuto il passaggio dai metodi agli approcci e, infine, alle ipotesi. Il passo successivo è quello di analizzare l’applicabilità *vis-à-vis* di queste tecniche. Infatti, la rassegna dei metodi didattici esposti nel manuale di Barsi e Rizzardi mostra tutti gli ambiti di analisi e tutte le variabili intorno a cui si sono costruiti, nella storia, i metodi didattici. A titolo di esempio, nel primo metodo – ‘grammatica-traduzione’ – nato in Prussia alla fine del 1700, “si fece strada l’idea di una glottodidattica rivolta alle scolaresche, e non al singolo individuo che poteva affidarsi a un precettore”. Ad eccezione di pochi casi verificatisi negli ultimi tempi, questo è il primo metodo che evoca esplicitamente la problematica ‘numerica’ con una distinzione marcata – ma ancora troppo vaga – tra il singolo discente e un gruppo, in questo caso la

<sup>40</sup> L. Godelu, *Lecture d’image, une question culturelle?*, “Le Français dans le monde”, CCCLV, Janv.-Fév. 2008, p. 35.

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 36.

<sup>42</sup> A tal proposito, cfr. P. Desideri ed., *Multimedialità e didattica delle lingue*, Giornata di studio, Fano, 22 ottobre 1998, Mediateca delle Marche Editrice, Ancona 14, 1999, pp. 160; cfr. anche M. Cardona (a cura di), *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, UTET, Torino 2007.

<sup>43</sup> Barsi – Rizzardi, *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*.

<sup>44</sup> *Ibid.*, pp. 231-258.

<sup>45</sup> P. Torresan, *Intelligenze e didattica delle lingue*, EMI, Bologna 2008. Cfr. anche F. Caon, *Educazione linguistica e differenziazione*, UTET, Torino 2008.

<sup>46</sup> M. Mezzadri, *I ferri del mestiere. Corso di autoformazione per l’insegnante di lingua straniera*, Guerra Edizioni, Perugia 2003. Un altro testo molto interessante è a cura di C. Montella – G. Marchesini, *I saperi del tradurre. Analogie, affinità, confronti*, F. Angeli Editore, 2007; infine, il libro curato da C. Serra Borneto, *C’era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Carocci, Roma 2000, che descrive gli ultimi approcci umanistico-affettivi in cui la linguistica è messa in ombra.

scolaresca. Il problema della quantità degli apprendenti in ambiente istituzionale, scolastico, è motivazione essenziale, anzi, per l'elaborazione di un metodo specifico di insegnamento. D'altra parte in sede storica, l'accento posto sulla variabile numerica nel nascente metodo 'grammatica-traduzione' non stupisce affatto: si trattava, infatti, del passaggio dall'istruzione superiore che avveniva in famiglia attraverso i precettori a un modello di istruzione superiore istituzionalizzata attraverso la creazione di scuole superiori. Tuttavia, la valutazione sull'importanza didattica del numero degli studenti resterà anche successivamente un concetto troppo generico.

In questa indagine non può essere trascurato un approccio alla didattica del FLE anche da un punto di vista interculturale, per l'importanza che riveste oggi il ruolo dell'intercultura e per le sue implicazioni sulla didattica del FLE<sup>47</sup>.

Nell'ambito del *Projet d'Évaluation International Association for the Evaluation on Education Achievement* (IEA) Kramersch<sup>48</sup> parla di gruppo in senso poco definito e definibile e individua i fattori che influiscono direttamente o in maniera indiretta sulla *performance* in una situazione di classe nell'interazione tra insegnante e apprendente: ambiente, personalità, contesto, percezioni, qualità/quantità di istruzione, inclinazioni degli apprendenti, controllo/valutazione, condotta del gruppo, risultati, partecipazione<sup>49</sup>.

Anche il *Project d'Évaluation Communicative Orientation of Language Teaching* (COLT) di Allen e Fröhlich<sup>50</sup> analizza la qualità dell'interazione nelle varie attività che si svolgono nella classe di lingue. Si tratta di attività differenziate per tipologia (esercizi strutturali, conversazione, dettato, ecc.), organizzazione (lavoro individuale/di gruppo, professore/classe), contenuto (strutture, funzioni, soggetti di discussione, negoziazione degli obiettivi di apprendimento, ecc.), attitudini sviluppate (lettura, espressione scritta, ecc.), utilizzo dei materiali. Anche in questo caso la classe è costituita da un 'gruppo' ben poco determinato numericamente.

L'apprendimento che si realizza tra un insegnante e un apprendente è definito interazione tra due persone o "personnalités à part entière"<sup>51</sup>, impegnate in un processo di scoperta comune. Secondo la definizione di Kramersch apprendere significa "s'engager dans une interaction personnelle avec l'enseignant et les autres apprenants"<sup>52</sup>. Ossia, si tratta di un'interazione tra 'partecipanti'; i soggetti gestiscono il sapere attraverso una "validation mutuelle"<sup>53</sup>: il sapere dell'insegnante è validato dall'accettazione da parte degli apprendenti, che sono a loro volta valorizzati dall'acquisizione di questo sapere. Nell'apprendimento della lingua ciò richiede la consapevolezza dei bisogni individuali e di quelli 'collettivi'

<sup>47</sup> C. Serra Borneto – P. E. Balboni, *La comunicazione interculturale*, Marsilio Editori, Venezia 2007; B. Cambiaghi – C. Milani – P. Pontani ed., *Europa plurilingue, Comunicazione e didattica*, V&P, Milano 2005, è una raccolta di articoli che dedica una sezione all'intercultura.

<sup>48</sup> C. Kramersch, *Intéraction et discours dans la classe de langue*, in H. Besse – E. Papo ed., *École Normale Supérieure de Fontenay, Crédiff, Hatier/Didier, Saint Cloud 1991, Collection Langues et Apprentissages des Langues (LAL)*.

<sup>49</sup> *Ibid.*, pp. 64-67.

<sup>50</sup> Citato da Kramersch, *Ibid.*, pp. 69-71.

<sup>51</sup> *Ibid.*, p. 78.

<sup>52</sup> *Ibidem.*

<sup>53</sup> *Ibid.*, p. 79.

– del gruppo. Una siffatta alternanza *apprenant/groupe* così poco specifica, non colma, pertanto, la ‘lacuna numerica’, di cui mi occupo nel corso di questa indagine.

Le modalità di apprendimento vengono affrontate con la consapevolezza che insegnare la lingua come strumento di interazione è necessario per “développer la capacité des apprenants à utiliser des formes naturelles de communication au sein du groupe qu’est la classe”<sup>54</sup>. Si tratta di una competenza comunicativa che comprende quattro elementi: linguistico, sociologico, discorsivo, strategico<sup>55</sup>.

Il processo di apprendimento della L2 può avvenire in due modi, che Bettoni<sup>56</sup> definisce “processo di maturazione biologica” e di “crescita sociale”<sup>57</sup>. Il primo è naturale, è determinato geneticamente ed è abbastanza inconsapevole; il secondo è determinato dall’esperienza e dall’ambiente, è consapevole, coincide con l’insegnamento. L’apprendimento si pone tra questi due processi poiché coinvolge sia l’apprendente inconscio, ‘biologico’, immerso nella L2, sia chi impara una lingua straniera del tutto consapevole di farlo; infatti, per indicare questi due poli si distingue tra apprendimento spontaneo e guidato, tra i quali c’è un *continuum*<sup>58</sup>. Tre fattori determinano la distinzione tra apprendimento spontaneo e guidato: la focalizzazione sulla forma, la correzione degli errori, la strutturazione del sillabo. Nell’apprendimento spontaneo della L2 ciò che conta è il contenuto del messaggio, invece in quello guidato – cioè nell’insegnamento – ci si concentra sulla forma, sul monitoraggio costante degli errori, sulla presa in esame esplicita e ordinata degli elementi linguistici, tutti fattori che contribuiscono a favorire la consapevolezza metalinguistica ma non la pratica attiva della L2. L’insegnamento diventa, dunque, produttivo nel momento in cui sia progettato per riprodurre il contesto naturale in cui si svolge normalmente l’apprendimento ‘biologico’ in quanto tale<sup>59</sup>. La compresenza di fattori linguistici, cognitivi, comportamentali e culturali favorisce l’apprendimento di una L2. L’apprendente di una L2 deve fare i conti con la consapevolezza ma anche, contemporaneamente, con *input* che provengono dall’ambiente in cui è esposto, il che agevola l’apprendimento in maniera spontanea e naturale; allo stesso tempo sarà necessario dare giusta considerazione alla forma dell’*input*, oltre che al contenuto e, infine, utilizzare nuove strategie<sup>60</sup>.

Il più auspicabile è, dunque, l’apprendimento misto. Uno degli aspetti centrali è capire quali sono gli stadi di apprendimento naturale verso il FLE per riuscire a dosare il sillabo formale. L’apprendimento misto prevede che la persona sia immersa nella L2, ma che sia anche sottoposta a un corso *ciblé*: questo tipo di apprendimento è quello ottimale. Il limite dell’apprendimento guidato consiste nella difficoltà di creare artificialmente le condizioni simili a quelle dell’acquisizione naturale della L2. La variazione del numero di apprendenti ne determina un cambiamento che si manifesta nel modo di organizzare il

<sup>54</sup> *Ibid.*, p. 83.

<sup>55</sup> *Ibid.*, pp. 83-84; ma cfr. prima ancora il Framework europeo; cfr. anche C. Piva, *Il Framework europeo per la didattica delle lingue moderne*, Edizioni Erranti, Cosenza 2008.

<sup>56</sup> Bettoni, *Imparare un’altra lingua*.

<sup>57</sup> *Ibid.*, p. 5.

<sup>58</sup> *Ibidem*.

<sup>59</sup> *Ibid.*, p. 136.

<sup>60</sup> *Ibid.*, p. 226, 169.

sillabo; ossia, il sillabo deve essere sottoposto a un 'adeguamento numerico'.

Il concetto di interlingua, per come viene delineato da Bettoni<sup>61</sup> è generalizzabile nella progressione naturale. Come già detto nel quarto paragrafo, l'interlingua è una lingua naturale costituita da un sistema – dinamico – di *langue* e *parole* dell'apprendente della L2 e procede per stadi dalla L1 alla L2. Essa contiene contemporaneamente parti di lingua esatte, sbagliate e lacune che, secondo un punto di vista esterno sono forme compresenti e si sovrappongono le une alle altre. È una fase intermedia che dalla L1 tende alla L2 con un'approssimazione che avviene per gradi attraverso ipotesi e tentativi<sup>62</sup>. L'interlingua è considerata positivamente come la detentrica di stadi successivi di competenza della L2<sup>63</sup>. Bettoni rileva che il progresso dell'interlingua è generalmente graduale e lineare; la velocità e l'esito finale sono determinati, invece, dalla variazione individuale degli apprendenti. Fattori ambientali e culturali lo favoriscono e, infine, le abilità cognitive universali contribuiscono allo sviluppo della L2<sup>64</sup>.

In questa indagine sulle tecniche di insegnamento del FLE, che considera come variabile principale il filtro numerico, la metodologia più auspicabile è una sorta di alternanza tra paradigma 'qualitativo' e 'quantitativo', così come viene delineato da Larsen-Freeman e Long. La necessità di ricorrere a entrambi gli approcci deriva dal fatto che gli interlocutori nell'apprendimento di una L2 alternano, istintivamente, atteggiamenti simili a quelli dell'acquisizione della loro lingua madre, naturali, induttivi, ecc. (caratteristica dell'approccio qualitativo) con altri più 'ragionati' in cui i discenti esigono spiegazioni (comportamenti che contengono le caratteristiche dell'approccio quantitativo, come ad esempio, la generalizzazione, la deduzione, e così via). Questo permetterà, a mio avviso, di calibrare nuove metodologie di insegnamento all'interno di gruppi variabili di apprendenti, ossia da un'unità (come delineato nel paradigma qualitativo) a un gruppo allargato (quanto previsto, invece, dal paradigma quantitativo).

Per concludere, questo studio tiene conto di differenti livelli di analisi: il versante dei contenuti didattici, che comprende le tecniche didattiche e il modo in cui devono essere organizzate; il punto di vista dei discenti, l'interlingua, le esigenze, le lacune, la predisposizione, le strategie di apprendimento che essi attivano; i fattori esterni che favoriscono o ostacolano l'apprendimento; le scelte del docente mirate alla 'situazione' classe, e che variano nella forma, nei contenuti e nelle modalità in base al numero di apprendenti che formano il gruppo. La formulazione di tecniche didattiche orientate secondo il filtro numerico sarà il risultato finale di questo percorso in cui confluiscono necessariamente gli elementi intrinseci, estrinseci, metalinguistici e contestuali.

<sup>61</sup> *Ibid.*, pp. 8-9.

<sup>62</sup> *Ibidem.*

<sup>63</sup> *Ibid.*, p. 19. L'*input* è un fattore fondamentale affinché si verifichi l'apprendimento della L2. *Ibid.*, pp. 51-52. L'interazione conversazionale agevola e stimola lo sviluppo verso la lingua straniera. *Ibid.*, p. 135. L'interlingua rappresenta un *continuum* tra due diversi stadi di competenza: l'efficacia comunicativa e l'accuratezza formale. *Ibid.*, p. 163.

<sup>64</sup> *Ibid.*, pp. 226-227.