

A scuola, in piattaforma: lo sviluppo delle competenze in lingua straniera durante il Covid

Elisa Lupetti
Università di Pisa
elisa.lupetti@gmail.com

Abstract

In the last few years, teaching has been the focus of many debates. In March 2020, the arrival of the pandemic has further affected the learning path: students and teachers had to create new spaces, new methodologies and new relationships. A new school was born with the aim of ensuring pedagogical continuity. The difficulties were not lacking, the adaptation to digital tools was not easy for everyone. Now, three years later, thanks to scientific publications, we can identify the limits and the strengths of the teaching strategies used in that period; we can also assess the effectiveness of new technologies, still in use in Italian and foreign schools. Often, when we talk about the new technologies, such as the digital tools, the workspaces, the devices, which are part of the life of students and teachers, we consider them as the only functional tool for learning. However, the textbooks or the notebooks, that would seem to be no longer useful, are highly appreciated by students. Obviously, they have changed, but they still accompany learning and support it, to allow a better development of the “digital competence”: tradition and innovation coexist, they complete one another. That’s the reason why teaching French as a foreign language must meet new needs, new learning styles. In order to develop speaking and writing language skills, as required by the CEFR, it is very important to identify inclusive teaching strategies, to encourage the motivation of students, to create an innovative lesson in both the tools and the content. Thus, in the first part of the article, we will analyze the use of digital tools and resources in the classroom; then we will introduce the most frequent methodologies during the quarantine and finally we will present two activities for adolescent students (11-14 years old).

Keywords: French teaching, distance learning, flipped classroom, digital tools, competence.

1. Introduzione

Marzo 2020: il cambiamento è improvviso, l’adattamento è conseguente. Niente più corse verso i banchi, grida al suono della campanella, pacche sulle spalle dei compagni: la scuola resta, ma diventa virtuale. La pandemia ci ha fisicamente allontanati e le reazioni per conservare parte della normalità non tardano ad arrivare. Così, studenti e professori si trovano alle prese con una nuova didattica, divertente e al contempo faticosa, tutti immersi nella DaD¹, la “didattica a distanza” che ormai, da tre anni ad oggi, è entrata a far parte del sistema scolastico, dapprima come unica modalità, poi come accompagnamento alla didattica tradizionale. L’abbiamo definita “nuova” didattica, anche se la novità è solo apparente².

¹ Ferrari e Fabbri (2022), Li, Wong e Chang (2023) indagano in maniera interessante e dettagliata sulla didattica a distanza e sull’insegnamento innovativo.

² Già nel 2010, Collins e Halverson parlavano di “second educational revolution”, proponendo una riflessione sull’educazione, intesa come formazione, nell’era tecnologica.

Come ricorda Rosa Bottino (2015), le TIC (tecnologie digitali) fanno il loro ingresso nel panorama scolastico già dalla fine degli anni Settanta, con l'obiettivo di creare un ponte tra scuola e società: la speranza, ben presto disattesa, era quella di sviluppare competenze digitali per affrontare una società sempre più tecnologica. Qualcosa, però, non ha funzionato e stando a ricerche successive, l'introduzione dei computer a scuola risulta efficace solo se accompagnata da un adeguamento didattico. Cosa è cambiato allora? Sicuramente il fatto che i computer o gli altri *devices* siano entrati in via definitiva nella quotidianità: la maggior parte delle persone possiede un pc, utilizza un tablet o un cellulare ed è capace di navigare su Internet; un terreno fertile, quindi, che nel periodo pandemico ha consentito di stabilire e mantenere connessioni virtuali e pedagogiche, seppur con qualche difficoltà, come evidenzieremo più avanti.

Sul versante francese, Rebecca Dahm, Nathalie Huet et Alexa Craïš (2020) riflettono ampiamente sull'insegnamento durante il Covid-19 ed individuano uno stretto legame tra continuità pedagogica e ordine di scuola e università; il loro studio evidenzia infatti che, pur perseguendo un obiettivo comune – la continuità pedagogica, appunto – i docenti dei diversi ordini si sono dovuti confrontare rapidamente con classi virtuali, piattaforme di condivisione, libri digitali e applicazioni, sperimentando strategie didattiche diversificate, in funzione del loro pubblico. Il successo dei nuovi strumenti è dipeso tanto dall'utilità percepita quanto dalla facilità d'uso degli stessi, cui si aggiungono senza alcun dubbio le capacità tecnologiche di ciascuno. Nemmeno sul versante italiano sono mancate indagini valutative sull'efficacia didattica durante il Covid-19. Davide Di Palma e Patrizia Belfiore (2020) danno voce a studenti della secondaria di II grado per mettere in luce punti di forza e criticità rilevati durante la DaD e procedere verso una reale innovazione didattica. A tal proposito, Monica Cuzzolin scrive:

Il pericolo che corriamo è tuttavia quello di riempire le nostre aule di dispositivi tecnologici (più o meno sofisticati) ma di servircene per replicare la didattica di sempre. Ciò che deve mutare è la prospettiva di fondo, che deve condurre la scuola a mettere in pratica non una didattica *delle* tecnologie, dove queste rappresentano solo un fine (usate perché ci sono, perché rappresentano il nuovo, perché possono aiutare a presentare un argomento in modo più accattivante), ma una didattica *con* le tecnologie, dove queste diventano strumenti per ottenere qualcosa d'altro, per potenziare l'esperienza della conoscenza, non per sostituirsi ad essa (Cuzzolin 2019: 37).

Di fatto, uno dei vantaggi che Di Palma e Belfiore riconoscono alle tecnologie digitali è quello di affiancare gradualmente lo sviluppo cognitivo degli studenti, eliminando il divario tra attività scolastiche e lavoro svolto a casa: i 'nativi digitali' sembrano riuscire ad esprimersi meglio se si adotta il loro linguaggio, che passa inevitabilmente attraverso la dimensione virtuale. Tuttavia, proprio questo nuovo linguaggio e gli strumenti ad esso legati hanno rappresentato, talvolta, un muro tra studente e insegnante nel periodo pandemico. Le cause, riconducibili a fattori di diversa natura, sono alla base delle difficoltà nella trasmissione del sapere cui accennavamo sopra: non tutte le famiglie disponevano di computer, tablet o cellulare per consentire la partecipazione alle lezioni a distanza; la connessione non era in grado di supportare più *devices* contemporaneamente; l'ambiente familiare non sempre favoriva la concentrazione; infine, le competenze digitali non erano sufficientemente sviluppate. Ma se da un lato è vero che la lista delle criticità potrebbe essere più lunga, dall'altro è indubbio l'operato delle istituzioni scolastiche e universitarie, entrambe fortemente impegnate per garantire a tutti il diritto all'istruzione: videolezioni in modalità sincrona e asincrona, spazi interattivi di messaggistica istantanea, digitalizzazione di documenti cartacei, diffusione di tutorial esplicativi, massimo sfruttamento del materiale

presente in rete. Lo stimolo per avviare lo studente allo sviluppo dell'ormai nota 'competenza digitale' è stato dato, soprattutto se si considera che gli adolescenti 'nativi digitali' hanno in realtà grande dimestichezza con i *social*, con le applicazioni musicali, con i videogiochi on line, quindi con cellulari e console, ma poca con il computer inteso come strumento di studio e lavoro³. La 'competenza digitale', invece, introdotta nella Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, poi rivista il 22 maggio 2018,

presuppone l'interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società. Essa comprende l'alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l'alfabetizzazione mediatica, la creazione di contenuti digitali (inclusa la programmazione), la sicurezza (compreso l'essere a proprio agio nel mondo digitale e possedere competenze relative alla cibersecurity), le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico (Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 4.6.2018: C 189/9).

È quindi opportuno che alunni e professori agiscano di concerto: i primi imparando ad interagire con le nuove tecnologie in maniera autonoma e responsabile, andando al di là del mero uso ludico e sfruttandole per sviluppare abilità e conoscenze; gli altri accettando definitivamente quello che alcuni studiosi (Bottino 2015, Lazzari 2018, Rivoltella, Rossi 2019) hanno definito un "mutamento di paradigmi comunicativi e cognitivi". La didattica tradizionale deve socializzare maggiormente con un linguaggio che lasci più spazio all'immagine e meno al testo, che renda lo studente protagonista del proprio apprendimento. Ancora una volta, però, risulta evidente il legame tra centralità dello studente, uso consapevole delle nuove tecnologie e ordine di scuola: quanto più si avvanzerà nel percorso di formazione, tanto più si sfrutteranno adeguatamente gli strumenti digitali.

2. Le lingue straniere durante il Covid: due esempi per il francese

Un'altra competenza introdotta dalla Raccomandazione del Parlamento di cui sopra è la 'competenza multilinguistica', ossia la

capacità di comprendere messaggi orali, di iniziare, sostenere e concludere conversazioni e di leggere, comprendere e redigere testi, a livelli diversi di padronanza in diverse lingue, a seconda delle esigenze individuali. Le persone dovrebbero saper usare gli strumenti in modo opportuno e imparare le lingue in modo formale, non formale e informale tutta la vita (Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018: C 189/8).

Emerge così la necessità di approcciarsi alla lingua in maniera comunicativa⁴. Già da tempo, infatti, nei manuali per l'apprendimento delle lingue straniere, l'aspetto comunicativo rappresenta il cuore pulsante delle unità; seguono analisi e riflessioni su lessico e grammatica e, a conclusione, un approfondimento culturale, interculturale o di educazione civica. Tutto ruota attorno allo sviluppo di capacità comunicative, aspetto non poco importante dal momento che il sopracitato mutamento di paradigma cognitivo e comunicativo entra spesso

³ Segnaliamo al riguardo un'interessante ricerca condotta da Baroni F. e Lazzari M. (2015) volta ad individuare frequenza e modalità d'uso delle tecnologie telematiche a scuola e a casa da parte di studenti preadolescenti.

⁴ Le attuali metodologie di insegnamento della lingua straniera affondano le proprie radici nell'approccio comunicativo che si sviluppa partendo dagli anni Sessanta del Novecento e che prende avvio dal concetto di competenza comunicativa di Hymes (1972).

in conflitto con le capacità espressive scritte e orali. L'immediato accesso ai contenuti, il grande spazio dato all'immagine, l'abitudine di comunicare via chat, la semplicità del click hanno limitato sensibilmente lo sviluppo dell'immaginazione, la capacità di concentrazione, l'esplorazione di strategie alternative, l'ormai essenziale *problem solving*. Una riflessione si impone: la teoria esplicitata all'interno del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, o nella già citata Raccomandazione del 2018, riesce a concretizzarsi nel percorso formativo dello studente? In che modo può intervenire il docente per aiutare i propri allievi a potenziare la comunicazione interculturale? La pandemia e il periodo di quarantena obbligatoria hanno reso più arduo questo compito?

Nelle righe che seguono rifletteremo sulla didattica della lingua francese, prendendo in esame le strategie adottate durante la DaD per sviluppare sia l'espressione scritta sia la produzione orale. Ci riferiamo in dettaglio al lavoro svolto in quel periodo con studenti adolescenti, appartenenti a diverse classi di una scuola secondaria di I grado. Ci troviamo, quindi, di fronte a due tipologie di pubblico: da un lato, studenti di età compresa tra gli 11 e i 12 anni che si confrontano per la prima volta con la lingua francese, entusiasti e al contempo spaventati perché comunemente – ed erroneamente – ritenuta una lingua difficile; dall'altro, studenti di 13-14 anni che hanno già maturato una prima esperienza con il francese, ma appaiono totalmente inghiottiti dall'imbarazzo nel parlare una lingua altra, diversa dalla lingua materna. In entrambi i casi, l'obiettivo è mantenere alta la motivazione e incoraggiare i giovani a parlare, ricordando che l'eventuale errore non ostacola l'apprendimento ma lo favorisce⁵. Non è un proposito semplice da perseguire, soprattutto se si riflette sulla situazione del francese all'interno del panorama scolastico attuale: si tratta di una lingua che, a differenza dell'inglese, viene insegnata nella maggior parte dei casi solo nella secondaria di I grado, per poi essere proposta in poche scuole secondarie di II grado e in ambito universitario. Ancora non è chiaro quale sia il motivo alla base del tramonto della lingua d'Oltralpe, attualmente unica lingua ufficiale dell'Unione europea e sempre più scavalcata in tempi recenti, nella cornice scolastica, dallo spagnolo o dall'inglese potenziato. Resta comunque il fatto che al docente spetta veramente l'arduo compito di colpire nel segno per catturare l'attenzione e suscitare l'interesse dei suoi studenti. Nel nostro caso, la sperimentazione digitale durante la quarantena è stata il punto di avvio per una nuova didattica *con* le tecnologie.

Per maggiore chiarezza, riteniamo opportuno presentare separatamente le attività svolte, concentrandoci dapprima sul lavoro svolto con gli studenti del primo anno, poi con i più grandi, che frequentano il terzo anno. In tutte le classi, la piattaforma di scambio è stata *Google Classroom*⁶, tuttora in uso, dal momento che l'istituzione scolastica ha attivato un'iscrizione a *G Suite for Education*: questo spazio virtuale è utilizzato dagli insegnanti per inserire il materiale della lezione, un documento di testo o un video, creare compiti da assegnare e comunicare in forma scritta con gli studenti. La lezione partecipata, ma a distanza, si svolgeva invece attraverso *Google Meet*: dopo aver creato un invito e condiviso il link sulla piattaforma, tutti gli alunni (o quasi) facevano il loro accesso alla classe virtuale. Dal punto di vista metodologico, abbiamo adottato la *flipped classroom*⁷, che preferiamo definire 'classe capovolta': è una metodologia fortemente inclusiva, poiché consente a tutti i discenti di dare un contributo, nel rispetto dei propri tempi di apprendimento e delle proprie

⁵ La bibliografia sulla *Error analysis* è molto ampia. Ci limitiamo pertanto a citare i fondamentali: Corder S. P., 1981 e Dabène M., 1996.

⁶ Per un approfondimento sull'uso di Google Classroom e altre piattaforme digitali, si consulti il manuale a cura di Barbuto E. (2020).

⁷ A Bergmann e Sams (2012), Maglioni e Biscaro (2014), Cecchinato e Papa (2016), Pieri e Laici (2017) dobbiamo interessanti studi sulla *flipped classroom*.

capacità; risulta altresì particolarmente stimolante per lo studente, che diventa «un feu à allumer, pas un vase à remplir»⁸. L'apprendimento, infatti, parte dallo studente stesso che analizza e si concentra sul materiale proposto per porsi delle domande, da condividere con il gruppo classe e con l'insegnante, che accompagnerà il suo pubblico nell'elaborazione attiva e nello sviluppo delle competenze. Cambia così il modo di apprendere, non più mnemonico e passivo, ma autonomo, significativo e cooperativo⁹.

2.1. *Selfie didattico*

L'attività che segue ha come nucleo il “parlare di sé”: gli studenti della classe prima scoprono le strutture linguistiche in uso per presentarsi, le acquisiscono e concludono il loro percorso attraverso la realizzazione di un prodotto digitale. Così, competenza linguistica e digitale si intrecciano ancora una volta per favorire lo sviluppo dell'espressione scritta e orale. Inoltre, in linea con i principi della classe capovolta, a casa lo studente analizza, riflette, si pone domande, studia in modo autonomo; a scuola condivide e produce. In altre parole, a casa attiva le competenze cognitive basilari, quali ascoltare e memorizzare; a scuola – virtuale, in questo caso –, sviluppa le competenze alte: comprendere, rielaborare e realizzare.

Destinatari: alunni di una classe prima della secondaria di I grado

Prerequisiti digitali: accedere a una videolezione tramite *Google Meet*, consultare il materiale proposto su *Google Classroom*

Strumenti: libro cartaceo e digitale, quaderno, piattaforma *Google Classroom* e smartphone

Durata: 4 ore

Obiettivo comunicativo: presentare se stessi

Fase 1: Esplorazione del materiale (a casa, in autonomia).

Dopo aver condiviso sulla *Classroom* il materiale di lavoro che comprende un video di presentazione di adolescenti francesi e, in un secondo momento, la trascrizione dello stesso video, invitiamo i nostri studenti a prendere visione del materiale con la dovuta attenzione, concentrandosi sulle strutture linguistiche ricorrenti, chiediamo loro di ascoltare la pronuncia delle frasi, riportandola sul documento trascritto, di isolare le forme verbali utili per presentare se stessi, nonché di prendere nota di eventuali elementi di interesse. Il video di presentazione è stato selezionato dal libro digitale, in adozione per la classe, e si caratterizza per l'uso di un francese autentico, poco didattizzato¹⁰; la conversazione tra gli attori adolescenti simula la realtà, senza che vi sia bisogno di introdurre un eloquio rallentato. Questa peculiarità suscita l'interesse degli alunni: incuriositi, sembrano aver ascoltato più volte il dialogo e lo ripropongono in maniera soddisfacente. Si evidenziano così due strategie necessarie per l'apprendimento linguistico: la scelta di materiale adatto al pubblico e l'importanza di non applicare i filtri. Nel primo caso, infatti, riconoscere sullo schermo studenti coetanei, appartenenti a un Paese e a una cultura che sembrano esistere solo sul libro, è motivo di forte interesse: l'attenzione ricade sull'abbigliamento, sulla velocità con cui parlano, sulle espressioni facciali e sulla gestualità; nel secondo, la limitata didattizzazione del

⁸ La citazione di Rabelais è conosciuta in varie forme e attribuita a numerosi autori, tra i quali ricordiamo Aristofane, Comenio e Montaigne.

⁹ Meglio noto come *cooperative learning*, questo tipo di apprendimento, che affonda le proprie radici nel Settecento, trova un reale accoglimento nei percorsi formativi solo a partire dagli anni Sessanta del Novecento e favorisce la cooperazione tra pari, il lavoro di gruppo e l'interazione.

¹⁰ Per una riflessione molto accurata sull'autenticità nelle attività didattiche, si consulti il terzo capitolo del volume di Scalfani M.-D. (2019) relativo all'apprendimento della lingua francese.

materiale rende il prodotto fruibile, poiché lo studente percepisce la presentazione come tutt'altro che artificiosa, la considera stimolante proprio perché difficoltosa. A tal proposito, risulterebbe indubbiamente utile soffermarsi su un aspetto pedagogico dell'apprendimento, legato alla tendenza sempre più diffusa di abbassare il livello dei contenuti per ottenere risultati. Non è questo lo spazio opportuno, ma una breve riflessione si impone: nel caso di studenti neurotipici, la semplificazione del materiale è poco pertinente, talvolta scoraggiante. L'alunno stesso, vedendosi consegnare materiale poco complesso, potrebbe perdere l'interesse verso la disciplina, ritenendola semplice ed inutile, sicuramente poco stimolante. È fondamentale, pertanto, raccogliere e accogliere le osservazioni degli studenti, invitarli a valutare i contenuti proposti, così da rafforzare la loro centralità nell'apprendimento.

Fase 2: Condivisione delle osservazioni (aula virtuale)

In videolezione, gli studenti commentano il video proposto dall'insegnante e condividono le strutture linguistiche ritenute fondamentali per organizzare una presentazione: il saluto iniziale, la costruzione di frasi brevi introdotte da *Je m'appelle, J'habite, Je parle, J'aime*. Insieme all'insegnante si riflette sul significato delle espressioni, si osservano le forme verbali, tutte appartenenti allo stesso gruppo e si passa alla formulazione di domande rivolte all'interlocutore: *Et toi, comment tu t'appelles? Tu habites où?* Poste le basi per un breve scambio conversazionale, l'insegnante crea piccoli gruppi di lavoro che, in una videochiamata collettiva, si esercitano sulla presentazione attraverso il *role playing*. Risulta forse essere questa la fase più delicata poiché, complice un po' di timidezza, i ragazzi mostrano sempre qualche timore a dialogare in lingua straniera. Si tratta, tuttavia, dell'attività più importante nell'apprendimento di una lingua: infatti, è solo attraverso l'imitazione e la frequente simulazione di conversazioni reali che si acquisiscono sicurezza e fluidità nella produzione orale. Al termine dell'attività, l'insegnante, che non è intervenuta di proposito durante i dialoghi, stimola gli studenti affinché rivelino le difficoltà riscontrate e fornisce consigli ai singoli gruppi per migliorare il dialogo e renderlo efficace. In un secondo momento, condivide con loro le sue osservazioni, invitandoli ad annotarle sul quaderno, per preparare il terreno della fase successiva. Si tratta, infatti, di un'ulteriore strategia didattica, in questo caso appartenente alla tradizione, secondo la quale gli studenti ricopiano dallo schermo condiviso – sostitutivo della lavagna in ardesia o interattiva – le strutture linguistiche da memorizzare. L'attività di copiatura è, a nostro avviso, molto importante poiché abitua gli studenti ad osservare, li aiuta a registrare visivamente informazioni rilevanti, avviandoli al processo di scrittura. La schematizzazione deve essere adeguata e somigliare preferibilmente a una mappa, all'interno della quale si evidenziano parole chiave. Così, tutti gli studenti, siano essi neurotipici, con disturbi d'attenzione o con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), possono trarre vantaggio dall'attività di copiatura e focalizzare l'attenzione su elementi linguistici precisi.

Fase 3: Produzione scritta (a casa, in autonomia)

Ad ogni studente si affida il compito di redigere un documento di testo, da inserire e condividere sulla *Classroom*, contenente un dialogo di presentazione e conoscenza tra tre adolescenti. L'obiettivo è esercitare la produzione scritta, trascrivendo quanto esposto oralmente nella fase precedente. Il lavoro concluso sarà corretto dall'insegnante e restituito ai singoli alunni. Un'osservazione generale degli elaborati rivela l'alta frequenza d'uso di strutture corrette, ma simili a quelle prodotte nella lingua italiana: nella maggior parte dei casi, infatti, alla forma ampiamente utilizzata *Tu t'appelles comment?* viene preferita la struttura standard *Comment tu t'appelles?*, fedele traduzione dell'italiano *Come ti chiami?*. Ancora, *Où habites-tu?*, nonostante l'inversione verbo-soggetto, sembra essere ricordata più

facilmente rispetto a *Tu habites où?*, chiara manifestazione della necessità derivante dall'italiano di inserire l'avverbio interrogativo in posizione iniziale.

Fase 4: Prodotto digitale (a casa, in autonomia)

Una volta apprese le strutture linguistiche da utilizzare per presentare se stessi e interagire con gli altri non resta che creare un prodotto digitale. E perché non un “selfie didattico”? Come accennavamo prima, l'uso dello smartphone fa parte della quotidianità degli adolescenti, abituati a scattare foto, registrare video e pubblicarli su Tik Tok o Instagram. Da qui, l'idea di proporre la creazione di un selfie didattico del tutto spontaneo, inteso come un brevissimo video di presentazione, corredato da eventuali emoji, emoticon, adesivi o commenti virtuali da pubblicare sulla nostra *Classroom*. L'idea, accolta molto positivamente, ha prodotto risultati interessanti e – obiettivo principale del *selfie* – corretti dal punto di vista linguistico: i ragazzi hanno dimostrato di aver acquisito la competenza per espletare la funzione comunicativa “presentare qualcuno e presentare se stessi”, cui hanno aggiunto competenze digitali (interazioni su *Classroom*, su *Google Meet*, produzione di un documento di testo e uso di varie applicazioni per la registrazione e la condivisione del selfie conclusivo).

2.2. Passeggiando per Parigi

Diverso è stato il lavoro portato avanti con gli studenti più grandi, con i quali abbiamo cercato di stimolare l'interesse per gli aspetti linguistici e soprattutto culturali. Nel corso del terzo anno della scuola secondaria di I grado, infatti, lo studente dovrebbe essere in grado di sostenere semplici conversazioni in lingua relative ad argomenti di interesse e, sul piano della comprensione, secondo il QCER:

È in grado di comprendere testi che descrivono persone, luoghi, aspetti della vita quotidiana e della cultura ecc., purché siano scritti in una lingua semplice. È in grado di comprendere l'informazione fornita in opuscoli e dépliants illustrati e mappe, ad es. riguardo alle principali attrazioni di una città o di un territorio. È in grado di comprendere i punti principali di notizie brevi su argomenti di interesse personale (ad es. sullo sport, su celebrità ecc.). È in grado di comprendere una breve descrizione fattuale o un resoconto all'interno del suo ambito di interesse, purché siano scritti in una lingua semplice e non contengano dettagli inattesi. È in grado di comprendere la maggior parte di ciò che le persone dicono di sé stesse o di ciò che piace loro di altre in un annuncio o in un post (Volume complementare QCER, 2020: 61).

Sulla base di quanto sin qui illustrato, abbiamo deciso di esplorare a distanza la città di Parigi e di organizzare il lavoro nelle quattro fasi che presentiamo di seguito. Ancora una volta, abbiamo ritenuto fondamentale rendere lo studente consapevole del proprio apprendimento e fornirgli gli strumenti per cooperare virtualmente con i compagni. L'applicazione scelta per la realizzazione del prodotto finale è *Thinglink*, spesso utilizzata da coloro che intendono insegnare attraverso la metodologia della ‘classe capovolta’, poiché come ricorda Masseroni:

La centralità dello studente non si esaurisce solo con il suo coinvolgimento nella fase di comprensione, esercitazione, assimilazione di contenuti, ma si concretizza nella co-produzione di “artefatti culturali” suscettibili, se opportunamente verificati, di essere condivisi e utilizzati anche da altri studenti, altri docenti in altri contesti e in altri anni (Masseroni 2014: 11).

Destinatari: studenti di una classe terza della secondaria di I grado

Prerequisiti digitali: accedere a una videolezione tramite *Google Meet*, consultare il materiale proposto su *Google Classroom*, esplorare siti Internet e saper identificare le informazioni importanti

Strumenti: libro cartaceo e digitale, quaderno, piattaforma *Google Classroom*, applicazioni *Thinglink* e *Google Maps*

Durata: 4 ore

Obiettivo comunicativo: Esporre un argomento (presentare Parigi) con il supporto di una carta interattiva.

Fase 1: Introduzione

Con l'aiuto del libro digitale e attraverso la condivisione dello schermo, l'insegnante introduce agli alunni la città di Parigi, parlandone in lingua francese e focalizzando l'attenzione sulla forma a chiocciola, sulla presenza di *arrondissements*, sulla divisione in riva destra e riva sinistra, dovuta al passaggio della Senna e sulla semplice citazione dei monumenti più rilevanti. Le informazioni date ai ragazzi sono poche, ma chiare e costituiscono il punto di partenza per lo svolgimento delle ricerche, finalizzate ad approfondire e completare la presentazione della capitale francese.

Fase 2: Esplorazione delle risorse

Ogni studente individua un monumento di interesse e, utilizzando fonti cartacee e risorse digitali in lingua italiana e francese, costruisce un discorso semplice ma completo con l'intento di presentare il monumento scelto alla classe. La possibilità di impiegare materiale in entrambe le lingue è dettata dalle competenze linguistiche finora sviluppate: non risulta semplice, infatti, per studenti al terzo anno della secondaria di I grado orientarsi unicamente tra siti in lingua francese, poiché, forse per la prima volta si trovano immersi nella comprensione di un testo che esula da quelli proposti dai manuali didattici quali, ad esempio, le attività del tempo libero, feste e tradizioni in Francia o l'alimentazione. Esplorare un sito web richiede l'attivazione simultanea di competenze linguistiche, digitali e logiche, non semplici da stimolare quando l'argomento risulta poco noto.

Fase 3: Costruzione e messa a profitto dell'artefatto

Dopo la raccolta delle informazioni, lo studente elabora un testo in lingua francese da sottoporre alla revisione dell'insegnante. Accertata la correttezza di forma e contenuto, il documento corredato di link che rinviano ad immagini e video scelti dai ragazzi entra a far parte della mappa precedentemente inserita su *Thinglink* dall'insegnante, trasformandola in un documento interattivo. L'approfondimento culturale digitalizzato viene in realtà utilizzato anche per ripassare funzioni comunicative precedentemente acquisite. Con l'aiuto di *Google Maps*, lo studente crea un percorso per spostarsi da una parte all'altra nel centro di Parigi e, in accordo con un compagno, simula un dialogo finalizzato all'indicazione di un itinerario.

Fase 4: Esposizione

Nella fase conclusiva, dopo un momento di studio e di esercitazione preventiva, gli alunni si cimentano nella presentazione della città di Parigi, utilizzando la mappa interattiva creata dal gruppo classe. In via generale, l'esposizione risulta semplice e comprensibile. Lo studente è in grado di rispondere, seppur in maniera breve, a domande sull'argomento, richiedendo talvolta un aiuto nella formulazione della risposta. È riuscito, così, a raggiungere

gli obiettivi previsti dal QCER per la produzione orale e l'interazione e, al contempo, sviluppare una conoscenza relativa a un aspetto culturale della Francia.

Quali sono state, quindi, in questa seconda attività le strategie didattiche adottate dall'insegnante per favorire lo sviluppo della produzione scritta e orale in lingua straniera? In primo luogo l'esplorazione di risorse digitali, siano esse suggerite dall'insegnante o scelte in maniera autonoma dallo studente, ha posto quest'ultimo di fronte alla necessità di scegliere, valutare e selezionare; lo ha reso così protagonista dell'apprendimento e lo ha responsabilizzato nei confronti del gruppo: il prodotto definitivo, da lui realizzato, entra a far parte di una catena di informazioni da memorizzare ed esporre. Inoltre, la necessità di tradurre in francese concetti e strutture linguistiche ha potenziato le sue capacità di mediazione: lo studente si è trovato ad attivare strategie di mediazione quali la semplificazione del testo e l'adattamento della lingua. Non possedendo un'ampia padronanza lessicale, ha saputo far fronte alla necessità di sintetizzare concetti, sinonimizzare espressioni per rendere fluido e accessibile il testo scritto.

Le attività presentate rivelano uno stretto legame tra scelta delle strategie didattiche e sviluppo delle competenze chiave di cittadinanza. Alla luce di quanto descritto fin qui, infatti, possiamo affermare che ha preso avvio un percorso durante il quale lo studente ha mostrato di saper progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, individuare collegamenti e relazioni, acquisire e interpretare le informazioni. Il suo successo formativo dipende anche dall'agire dell'insegnante, la cui autorevolezza

non risiede più, oggi, nella conoscenza, pur enciclopedica, della propria disciplina, ma nella capacità che ha, attraverso la propria disciplina, di fornire strumenti e materiali utili alla vita quotidiana e futura dei ragazzi, a incidervi, a far sì che gli apprendimenti che conquistano i propri allievi siano loro utili per diventare maggiormente in grado di scegliere, di controllare attivamente la propria vita e nel renderli consapevoli di ciò che stanno apprendendo (Batini 2013: 21).

A nostro avviso, l'introduzione obbligata della Didattica a Distanza ha rappresentato una grande opportunità, favorendo definitivamente il dialogo tra innovazione e tradizione e spostando la centralità dell'azione educativa dall'insegnamento all'apprendimento: il docente che, in presenza, è fisicamente al centro della scena (sta in piedi, cammina tra i banchi) riesce a farsi notare meno quando si trova dietro lo schermo; qui, incarna appieno il ruolo di tutor, di guida, di ausilio, favorisce l'apprendimento cooperativo tra pari e lascia gli studenti liberi di esprimersi, in un'ottica di massima inclusione. Il *cooperative learning*, l'apprendimento cooperativo, risulta essere un approccio altamente motivante, che ben si sposa con la metodologia della 'classe capovolta', che risponde maggiormente alle necessità di alunni diversamente abili o con BES (Bisogni Educativi Speciali). In questo panorama, le nuove tecnologie si rivelano inequivocabilmente utili, ma non uno strumento esclusivo: la loro efficacia aumenta se supportate da strumenti tradizionali quali libro e quaderno. È un dato di fatto che questi due oggetti costituiscono un'ancora nella costruzione degli apprendimenti e, come rivela un'indagine condotta nel 2020 da un gruppo di ricerca di INDIRE, il ricorso al libro digitale è stato una scelta forzata, unicamente dettata dalla necessità, laddove invece il libro di testo cartaceo ha continuato ad essere il pilastro della didattica in tutti gli ordini di scuola, eccezion fatta – ovviamente – per la scuola dell'infanzia. A ciò si aggiunge lo studio condotto nel 2013 dalla ricercatrice norvegese Anne Mangen, che analizza gli effetti sulla comprensione del testo di una lettura fatta da giovani studenti su un supporto cartaceo o digitale. Ne risulta che la lettura di un libro cartaceo assicura una maggiore memorizzazione dei contenuti, poiché la sollecitazione simultanea di più sensi, quali vista, tatto e odorato, attiva specifiche aree del cervello, favorendo l'apprendimento dei contenuti. Che dire, quindi,

del quaderno, inteso come luogo in cui fissare, schematizzare, riassumere ed evidenziare i concetti fondamentali? I nostri studenti ne sono reale testimonianza: da loro parte la richiesta di prendere appunti sul quaderno, percepito come uno strumento sicuro, dove ritrovare informazioni e ristabilire la connessione tra il lavoro svolto a scuola e le attività da compiere a casa, in autonomia. Ed è proprio sul concetto di autonomia che la nostra analisi si avvia verso la fase conclusiva.

Nel 2022, Yannick Hamon pubblica uno studio in francese sulle problematiche che emergono dalla Didattica a Distanza adottando una prospettiva storica e, nella parte centrale, focalizza l'attenzione sulla questione dell'autonomia, considerata come una problematica trasversale della DaD, che accomuna docenti e studenti. Come lui stesso ricorda, nella didattica delle lingue l'obiettivo principale è garantire lo sviluppo dell'autonomia per comunicare in lingua straniera, autonomia che si acquisisce lungo il percorso di apprendimento attraverso strategie cognitive, metacognitive e socio-affettive. Nel caso della distanza forzata, all'autonomia linguistica doveva necessariamente accompagnarsi quella tecnologica che ha visto gli utenti imparare rapidamente a sperimentare e mettere in pratica nuove tecnologie. Nonostante queste ultime fossero da tempo parte integrante del sistema scolastico, la maggior parte dei docenti ne faceva un uso del tutto sporadico fino al marzo 2020. Tuttavia, in accordo con quanto scritto da Denny (2020), gli studenti, privati dell'abituale guida, hanno dimostrato una grande capacità di adattamento, sviluppando autonomie metacognitive, psicoaffettive, metodologiche e tecnologiche. Alla base del successo resta, in ogni caso, la motivazione poiché, se da un lato la quarantena forzata e l'apprendimento a distanza hanno offerto molte possibilità a coloro che le hanno volute cogliere, dall'altro hanno rafforzato ulteriormente il fenomeno della dispersione scolastica.

3. Conclusioni

Nel presente studio abbiamo preso in esame le strategie didattiche adottate con i nostri studenti durante il periodo della pandemia e, dopo una rapida introduzione sull'uso delle tecnologie didattiche in classe, abbiamo portato l'esempio di due attività proposte a studenti adolescenti di una secondaria di I grado: selfie didattico e passeggiando per Parigi. La mancanza di un contatto diretto, in presenza, con il gruppo classe, ha richiesto all'insegnante di operare in maniera ancora più inclusiva, sollecitando frequentemente l'interesse del suo pubblico; da qui la scelta di sviluppare i due argomenti di cui sopra, che da sempre incuriosiscono i più giovani, poiché includono due progetti di vita: fare conoscenza con qualcuno, specialmente se appartiene al Paese di cui si studia la lingua, ed esplorare una città lontana da casa, considerata una tra le più belle del mondo. Così, il contenuto delle lezioni, che già si rivelava accattivante, è stato sviluppato facendo dialogare vecchie e nuove metodologie didattiche. Tra i punti di forza della Dad, si riconosce senza alcun dubbio la maggior centralità data allo studente che, con la collaborazione collaterale di insegnanti e compagni, si è orientato tra piattaforme, videolezioni, materiale digitale e applicazioni di ogni genere. In altre parole, è divenuto a tutti gli effetti più autonomo e responsabile, "imparando ad imparare", quindi dando avvio al processo di sviluppo delle competenze chiave di cittadinanza che ciascuno studente dovrebbe acquisire in via definitiva entro i 16 anni. Il rovescio della medaglia è stato la gestione dell'imprevisto: diversamente dalla didattica in presenza, la Dad non permette di improvvisare o quantomeno richiede al docente notevoli competenze digitali per risolvere in tempi brevi l'imprevisto informatico. Se in classe l'insegnante è sempre connesso e può sopperire al mancato funzionamento di una presentazione, di un file audio o di un video, assegnando un esercizio improvvisato ai suoi

studenti, da casa tutto risulta più complesso, compresa la gestione della classe. Viene meno, infatti, quella dimensione di intimità, quella relazione socioaffettiva importante che nella scuola dell'obbligo permette all'alunno di abbassare ciò che Krashen, nel 1981, ha definito "filtro affettivo", ovvero una barriera emotiva che inficia l'acquisizione dei contenuti e ostacola il lavoro di gruppo. Come ricorda Maugeri (2021: 76):

l'utilizzo di specifiche strategie potrebbe aiutare lo studente ad avere una comprensione più profonda del sapere che sta costruendo e delle finalità del suo apprendimento; parallelamente tali strategie potrebbero favorire uno sguardo critico su come è stata fatta l'attività, col risultato di attivare un dialogo col docente e sviluppare nello studente un profondo senso di autoefficacia, riuscendo così a gestire con più facilità situazioni di stress.

È inevitabile e imprescindibile, quindi, continuare a riflettere sull'importanza della dimensione dialogica tra docente e discente, sulla necessità di favorire un apprendimento attraverso l'uso di uno stesso linguaggio e sul bisogno di investire nella formazione continua. La pandemia ha preparato il terreno per l'ingresso definitivo delle nuove tecnologie nella didattica. A noi il compito di procedere adeguatamente con la sperimentazione e l'esplorazione responsabile.

Riferimenti bibliografici

- Barbutto E., 2020, *La didattica a distanza. Metodologie e tecnologie per la Dad e l'e-learning*, Napoli, Edises.
- Baroni F., Lazzari M., 2015, "Studenti preadolescenti e uso degli strumenti telematici tra scuola edextrascuola: confronto a tre anni di distanza", in *EM&M Italia 2015: E-learning, Media Education and Moodlemoot- "Teach Different!"*, Genova, Genova University Press.
- Batini F., 2013, "Insegnare per competenze", in *I quaderni della ricerca*, Torino, Loescher.
- Bergmann J., Sams A., 2012, *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*, ISTE.
- Bottino, R., 2015, "Evoluzione e prospettive nella ricerca in tecnologie didattiche", in *La didattica nell'era digitale*, Bologna, Il Mulino, pp. 23-38.
- Cecchinato G., Papa R., 2016, *Flipped Classroom: un nuovo modo di insegnare e apprendere*, Torino, UTET.
- Collins A., Halverson R., "The second educational revolution: rethinking education in the age of technology", in *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, 2010, n. 1, pp.18-27, <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00339.x> (12/12/23)
- Consiglio d'Europa, 2020, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, traduzione italiana, a cura di Barsi M., Lugarini E. Cardinaletti A.
- Corder S. P., 1981, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.
- Cuzzolin M., 2019, "La scuola davanti alla rivoluzione digitale" in Pizzato F. A. (a cura di), *Una nuova frontiera della didattica*, Torino, Carocci, pp. 33-43.
- Dabène M., 1996, "Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural" in Barré- De Miniac, *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*, Bruxelles, De Boeck, pp. 85-99.

- Dahm R., Huet N., Craïș A., 2020, “Enseigner en contexte de pandémie: quelles différences entre les professeurs du primaire, du secondaire et de l’université?” in *Formation et profession*, 28 (4), pp. 1–13, <https://id.erudit.org/iderudit/1080557ar> (30/09/23)
- Denny J.-L., 2020, “Le confinement pédagogique : de la pandémie à l’expérience d’apprentissage des étudiants”, in *Recherches et Éducatons*, <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.10252> (30/09/23)
- Di Palma D., Belfiore P., 2020, “Tecnologia e innovazione didattica a scuola ai tempi del Covid-19”, in *Rivista Internazionale di Scienze dell’educazione e della Formazione*, 18(2), pp. 169-179, https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-02-20_15 (30/09/23)
- Ferrari, L., Fabbri, M., 2022, “Distance Learning. Re-thinking learning design in higher education during the Covid-19 pandemic”, in *Research on Education and Media*, Vol. 14, n. 1, pp. 25-35. DOI: [10.2478/rem-2022-0004](https://doi.org/10.2478/rem-2022-0004) (12/12/23)
- Hamon Y., 2022, “Problématiques émergentes de la FAD dans son développement historique jusqu’à la didactique d’urgence en situation de pandémie”, in *Repères DoRiF, Ateliers Didactique et Recherches*, 3, <https://www.dorif.it/reperes/yannick-hamon-problematiques-emergentes-de-la-fad-dans-sondeveloppement-historique-jusqua-la-didactique-durgence-en-situation-de-pandemie/> (30/09/23)
- INDIRE, 2020, *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown*, <https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/Report-integrativo-Novembre-2020-con-grafici-1.pdf> (30/09/23)
- Li K. C., Wong B. T. M., Chan H. T., 2023, “Teaching and learning innovations for distance learning in the digital era: a literature review”, in *Frontiers in Education*. Doi: [10.3389/educ.2023.1198034](https://doi.org/10.3389/educ.2023.1198034) (13/12/23)
- Maglioni M., Biscaro F., 2014, *La classe capovolta. Innovare la didattica con la Flipped Classroom*, Trento, Erickson.
- Mangen A., 2013, “Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension”, in *International Journal of Educational Research*, Volume 58, pp. 61-68.
- Masseroni M., 2014, “Prezi e ThingLink in percorsi di didattica per competenze, flipped classroom e EAS”, in Ravotto P. (a cura di) “Produzione e condivisione di risorse didattiche digitali”, *Bricks*, 4, 3, pp. 10-22.
- Maugeri G., 2021, *L’insegnamento dell’italiano a stranieri. Alcune coordinate di riferimento per gli anni Venti*, Venezia, Edizioni Ca’ Foscari. https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-524-7/978-88-6969-524-7_2cMkzsy.pdf (30/09/23)
- Pieri M., Laici C., 2017, “L’approccio Flipped Classroom nel Movimento Avanguardie Educative”, in *Italian Journal of Educational Technology*, 25(3), 55-67. [doi: 10.17471/2499-4324/948](https://doi.org/10.17471/2499-4324/948) (13/12/23)
- Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018, Gazzetta ufficiale dell’Unione europea, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (30/09/23)
- Rivoltella P. C., Rossi P. G., 2019, “Tecnologie e didattica nella società informazionale. Una cornice concettuale”, in Rivoltella P., Rossi P. (ed.), *Tecnologie per l’educazione*, Milano, Pearson Italia, pp. 1-18.
- Sclafani M.-D., 2019, *L’apprendimento della lingua francese. Un’analisi delle proposte educative CLIL ed EsaBac*, Roma, Carocci Editore.