

La dimensione affettiva nell'approccio intercomprensivo

Un'esperienza di formazione a distanza

Anna Bertelli

(Università degli Studi di Bergamo, Italia)

Abstract This paper refers to an Intercomprehension online course proposed by the interactive platform Galapro in which we took part and which dates 2012. Our aim is to reflect on this online formation experience focusing on the participants' interest for the role of the affective dimension of students and teachers in IC online interaction. A short description of online IC characteristics will be given, followed by the presentation of the website and the objectives of the course. Our interest will deepen into the relation between affective dimension and the sessions development. Moreover, we will describe some phases of the process, the role of the participants and the methodology. Finally, we will draw attention to some results of singular interest, through data qualitative and descriptive analysis.

Sommario Introduzione. – 1 L'interazione intercomprensiva in rete e il contributo formativo e didattico di e-Gala. – 2 La formazione docente in IC con Galapro. – 2.1 Le macro-tematiche della formazione e i 'luoghi' di incontro e conoscenza. – 2.2 Caratteristiche della piattaforma, approccio alla formazione di formatori di IC e obiettivi. – 3 Il ruolo della dimensione affettiva nella formazione a distanza. – Conclusioni.

Keywords Intercomprehension. Distance learning. Affective dimension. Motivation. Cognition. Collaborative learning.

le emozioni sono risposte adattive [...] della mente alle pressioni esterne: quindi è fondamentale tener conto delle emozioni, cioè delle reazioni psico-fisiologiche a eventi quali un corso di lingua, la difficoltà a comunicare nella L2 parlata nell'ambiente.

(Balboni 2013)

1 Introduzione

Il presente saggio ha come obiettivo l'osservazione del peso della dimensione affettiva sullo sviluppo e sull'esito di un percorso di formazione in rete. Si tratta, nello specifico, di un percorso di formazione per docenti di

Intercomprensione (d'ora in poi IC)¹ proposto dalla piattaforma interattiva Galapro.²

Il momento formativo si è rivelato di particolare rilevanza per il 'doppio livello' di analisi che suggerisce. Da un lato, come esperienza di formazione in rete il cui percorso è stato caratterizzato da un forte fenomeno di defezione che riconduciamo, in buona parte, a fattori di tipo affettivo. Dall'altro, per l'interesse dimostrato dal gruppo di lavoro, di cui abbiamo fatto parte, per la tematica di lavoro prescelta, considerata meritevole di ulteriore sviluppo nell'ambito degli studi sull'IC: quella, appunto, del ruolo della dimensione affettiva di studenti e docenti nel 'successo' delle interazioni intercomprensive in rete.

La riflessione che proponiamo in questa sede, basata su un'analisi di dati prevalentemente di tipo qualitativo e descrittivo, riguarda esclusivamente il primo aspetto, relativo all'andamento del percorso di formazione. I risultati del lavoro di indagine svolto dal gruppo saranno, invece, oggetto di un successivo contributo.

In §1 introdurremo una sintetica descrizione delle caratteristiche dell'IC online seguita dalla presentazione della piattaforma interattiva e degli obiettivi della formazione proposta da Galapro. Entrando, successivamente, nel merito della nostra specifica esperienza, si procederà ad analizzare la relazione tra componente affettiva e andamento della sessione (cfr. §3). Verrà presentato il lavoro svolto dal gruppo, con la descrizione dei ruoli dei partecipanti, delle fasi del processo, della metodologia usata, per concludere con alcune riflessioni relative, come già accennato, al fenomeno di defezione riscontrato.

2 L'interazione intercomprensiva in rete e il contributo formativo e didattico di e-Gala

La sempre maggiore 'democratizzazione' delle nuove tecnologie, di cui la massificazione della rete telematica è una delle manifestazioni più visibili, è considerata, a buona ragione, una delle cause della globalizzazione, ma può essere vista anche come uno dei suoi bisogni, e quindi dei suoi effetti. Internet ci permette di essere, virtualmente, in qualsiasi posto. L'attuale 'esigenza' di ubiquità, seppur 'metafisica', ha portato l'essere umano a scoprire come comprimere spazio e tempo e comunicare in tempo reale con una o più persone fisicamente molto distanti tra di loro

1 Non è nostro obiettivo, qui, introdurre la metodologia dell'intercomprensione per la quale rimandiamo alla bibliografia generale.

2 La sessione risale all'autunno del 2012 ed è stata coordinata dagli intercomprensionisti Helena Araújo e Sá, membro di Redinter, e Jean-Pierre Chavagne (Università Lyon 2).

e, ormai non più in forma eccezionale, parlanti lingue e appartenenti a culture diverse. Da qui la necessità di pensare le politiche sociali e linguistiche di una società del futuro capace di gestire le nuove esigenze comunicative e l'importanza di proposte formative ed educative in ottica plurilingue e interculturale. È in tale prospettiva che si è fatto sempre più crescente, in questi ultimi anni, l'interesse degli intercompensionisti per un ambito di comunicazione prima ignorato, quello della comunicazione in rete, attraverso mail, blog e chat. I primi due canali, seppur nella loro diversità concettuale e nella loro eterogeneità di scopi comunicativi e di registri linguistici, fanno entrambi parte di una comunicazione scritta, di tipo interattivo e differita. Al contrario, la chat è considerata un'interazione scritta sincronica, caratterizzata da modalità di approccio alla comunicazione a sé stanti, in quanto specifiche di un contesto linguistico-comunicativo particolarmente complesso che vede mettersi in moto meccanismi cognitivo-affettivi 'ibridi'.³

Entrambe queste tipologie di comunicazione vengono da tempo ampiamente usate dai fruitori della rete e sono state, conseguentemente, incorporate nei progetti di e-learning, dei quali fanno parte due delle tre proposte didattiche di e-Gala, progetto europeo di 'iniziazione' dell'IC online considerato, per anni, la proposta didattica di maggior respiro per quanto riguarda, appunto, la didattica dell'IC romanza in rete.⁴

Fanno parte del progetto e-Gala i percorsi Galatea, Galanet e Galapro, figli di un'iniziativa francese di ricerca in IC (Université Stendhal-Grenoble) ma frutto del partenariato di diverse università in ciascuno dei paesi delle lingue romanze coinvolte. Esse riflettono momenti ben specifici di sviluppo dell'approccio all'apprendimento ricettivo delle lingue e si contraddistinguono per essere caratterizzate da consapevolezze e scopi diversi.

Galatea è un progetto, diffuso in CD Rom, che data tra il 1996 e il 1998, risultato di una ricerca-azione degli intercompensionisti Dabène e Degache (1996). È considerato pioniere dell'applicazione all'IC interattiva dell'approccio all'apprendimento di tipo esplorativo, il quale incoraggia l'apprendente a sviluppare strategie di comprensione attraverso regole di passaggio (che lavorano sulle trasparenze) e regole di vigilanza (che permettono di elaborare gli elementi opachi). A Galatea segue, qualche

3 Apprezzata soprattutto, ma non solo, dai giovani, la chat rappresenta la modalità di comunicazione più diffusa in internet. Essa ha, inoltre, il pregio di prestarsi didatticamente allo sviluppo di abilità di IC che fanno capo alla modalità scritta ma che si servono fortemente di meccanismi comunicativi tipici della lingua orale. Per tale motivo la comunicazione esolingue in chat si conferma particolarmente funzionale come ponte verso competenze intercomprensive di lingua orale. Per approfondimenti, cfr. Álvarez Martínez, Degache 2009.

4 Per approfondimenti, cfr., tra gli altri, Tost Planet 2005; Araújo e Sá 2009.

anno più tardi (2001-2004) l'elaborazione della piattaforma interattiva Galanet, esempio altamente strutturato di apprendimento collaborativo, co-culturale e co-azionale, volto allo sviluppo della comprensione incrociata o esolingue delle lingue romanze. Risale al biennio 2008-2009 la realizzazione del progetto più recente, Galapro, volto alla formazione di insegnanti e formatori in IC, di cui trattiamo caratteristiche, obiettivi e modalità nel prossimo capitolo.⁵

3 La formazione docente in IC con Galapro

Chi si iscrive alla formazione Galapro, viene da subito esortato a diventare familiare con fasi e obiettivi del processo di formazione attraverso un manuale, scaricabile in rete.⁶ Il testo costituisce il primo approccio all'IC nel periodo della formazione in quanto redatto, unica versione, in tutte e quattro le lingue romanze che fanno capo alla formazione.⁷ Chiaro lo scopo dell'iter formativo (p. 7):

La formation Galapro est une *formation à la didactique* de l'intercompréhension, dans ses *différentes approches et méthodologies*, par la *pratique* de l'intercompréhension, comprise ici en tant que compréhension et interaction plurilingue. [...]. Les savoirs que Galapro veut promouvoir sont des savoirs pour l'action et sur l'action professionnelle, dans une *visée collaborative ancrée sur l'interaction*.

Il progetto Galapro ha come obiettivo contribuire alla diffusione della didattica dell'IC e del plurilinguismo colmando il vuoto che ne rappresenta il maggior ostacolo, e cioè la mancanza di formazione di educatori⁸ (cfr. De Carlo 2013).

Nella citazione è nostro il corsivo dei termini che ne risaltano lo scopo specialistico di formazione docente, non necessariamente rivolta a chi de-

5 Frutto dell'esperienza e-Gala è il progetto Miriadi, nato nel 2012 e che, nell'ultimo anno ha preso il posto dei suoi predecessori (<https://www.miriadi.net>).

6 *Formação de Formadores para a Intercomprensão em Línguas Românicas*. Il documento è composto da due parti: la prima, *Sessão de formação*, è il testo guida nel quale i formandi possono comprendere la struttura della proposta formativa; la seconda, *Guia do formador*, esplicitamente indirizzata a coloro che si occupano della gestione del processo di formazione.

7 Francese, Spagnolo, Portoghese, Italiano.

8 In un ambito più generale di didattica delle lingue, la necessità di formazione docente ha visto imporsi approcci cosiddetti riflessivi o il rapporto finale del *European Profile for Language Teacher Education* (Kelly 2004). Essi condividono la messa in discussione delle rappresentazioni e delle convinzioni personali e professionali e sullo sviluppo dell'autonomia e della consapevolezza del docente.

sidera lavorare con l'IC in rete, e con modalità prettamente collaborative di *action learning*.⁹

Le precedenti esperienze del *team* di professionisti, che hanno dato vita a Galatea e Galanet, hanno permesso di mettere a punto una proposta di formazione didattica in rete altamente pianificata e strutturata che supplisce efficacemente alla natura 'effimera' della relazione virtuale che si instaura tra i partecipanti (formatori e formandi). La piattaforma, luogo d'incontro e di lavoro, e la scansione in fasi (con compiti e ruoli strettamente interconnessi tra di loro) permettono al formando di 'visualizzarsi' all'interno del processo che procediamo a descrivere sinteticamente nei prossimi due paragrafi.

3.1 Le macro-tematiche della formazione e i 'luoghi' di incontro e conoscenza

La strutturazione degli spazi di lavoro e della proposta, l'assegnazione e la gestione dei ruoli, le risorse a disposizione nella piattaforma hanno come obiettivo comune il contatto, o l'approfondimento, con il mondo dell'IC scandito in quattro fasi pedagogiche:

- la presa di coscienza dell'esistenza dell'IC come facoltà innata e come approccio didattico;
- la scoperta delle sue potenzialità;
- l'osservazione (dall'interno) delle sue pratiche;
- i suoi punti di contatto con la dimensione personale e professionale del formando e l'eventuale contributo ad essa.

La realizzazione delle fasi si caratterizza per una fortissima strutturazione di sequenze, tempi, e compiti; questi ultimi, variano a seconda del ruolo svolto dai partecipanti (coordinatori, formatori, formandi, eventuali osservatori) ma si imperniano su una costante valorizzazione di un'ottica 'orizzontale' di collaborazione e di co-costruzione di significati.

Lo spazio del *forum* soddisfa la necessità di una comunicazione 'di fondo', un luogo di 'conversación reflexiva' che si configura come supporto e come strumento dello scambio di conoscenze e della loro costante co-costruzione (Araújo e Sá, De Carlo, Hidalgo, 2012); una sorta di *fil rouge* di riferimento per tutti i partecipanti, il cui scopo principale è quello di rendere visibile e significativo il tracciato delle eventi, delle attività e dei prodotti che potrebbero apparire, altrimenti, slegati tra di loro. Le

9 «Le parcours de formation proposé par Galapro s'organise autour de principes de formation qui mobilisent co-action et co-réflexion à travers le travail collaboratif entre les participants, issus de différentes provenances géographiques, linguistiques et culturelles» (Araujo e Sá, De Carlo, Hidalgo 2012). La quantità degli scambi intercorsi durante tutto l'iter formativo può essere apprezzata nelle tabb. 1, 2, 3 in Appendice.

sessioni di chat hanno una funzione opposta e complementare, quella di soddisfare ‘urgenze’ comunicative, di natura pratica e pragmatica, di carattere decisionale.¹⁰

3.2 Caratteristiche della piattaforma, approccio alla formazione di formatori di IC e obiettivi

Le quattro fasi che compongono la formazione hanno una durata predefinita e sono cronologicamente interrelate. La *phase préliminaire* permette di fare propri i principi e degli obiettivi del progetto Galapro, di sapere quale sarà lo *scénario général* (le varie fasi, appunto), di scoprire, con tempi e ritmi individuali, l’organizzazione e il funzionamento della *plate-forme*, luogo di lavoro di cui è importantissimo conoscere spazi, strumenti e potenzialità. Non ultimo l’obiettivo di entrare in contatto con i partecipanti alla sessione, e di farsi conoscere, con la messa in comune di informazioni (*profils de groupe et individuels, général, langagier et professionnel*) e la riflessione, individuale ma condivisa, di bisogni formativi, nonché di motivazioni e aspettative riguardo alla formazione. La ‘messa in gioco’ della dimensione affettiva, parallelamente a quella cognitiva, di ognuno dei partecipanti risulta essere, dunque, oggetto di considerazione, stimolo e valorizzazione sin dal primo contatto con il gruppo. Ai formatori va l’incarico di incoraggiare lo sviluppo di una crescente consapevolezza di partecipazione in un progetto di sviluppo professionale che è anche, e soprattutto, un progetto di crescita personale.

Da una fase *warm-up*, gestita sui ‘grandi numeri’ (tutti hanno virtualmente a che fare con tutti), si passa alla fase 1, nella quale le *questions et dilemmes* precedentemente espressi diventano il trampolino di lancio di vere e proprie tematiche di lavoro. Nella stessa *Sessão de formação* del manuale Galapro, si accentua l’importanza di un genuino coinvolgimento del formando per il successo della formazione:

Importa que as questões a desenvolver pelos GTs [*Groupes de Travail*, gruppi di lavoro] correspondem efectivamente às necessidades dos formandos, pelos que estes se devem envolver activamente nas discussões destas fase e tomarem a iniciativa de propor temáticas, abrindo fóruns de discussão (p. 10)

¹⁰ Nonostante il nostro gruppo abbia fatto consistente uso della modalità chat traendone indiscutibili benefici a livello di ottimizzazione di tempi ed energie, i dati presenti nell’archivio Galapro della sessione non confermano un uso uniforme di questo mezzo di comunicazione. In appendice, le tabb. 5, 6, 7, 8, schematizzano la partecipazione di alcuni gruppi alle chat, mentre gli indirizzi qui in nota si riferiscono ai gruppi che non hanno per nulla usufruito della modalità chat.

In questa fase vengono, appunto, formati i GT (con uno o più formatori e un numero molto variabile di formandi), viene definita una problematica da sviluppare accompagnata da una lista di domande e dubbi. La piattaforma fornisce anche 'luoghi' per la raccolta dei dati, quali, ad esempio il *Caderno de Reflexões*. È nella fase 2, che si procede a *s'informer pour se former*, precisando maggiormente l'argomento prescelto e definendo la metodologia di intervento e, quindi, un piano di lavoro. Oltre ad una discreta ma costante presenza dei formatori, viene in aiuto dei formandi dei vari GT (di norma ancora lontani dall'essere padroni del loro ruolo) un formulario che aiuta a sistematizzare gli aspetti concettuali e organizzativi. Nella fase seguente, la numero 3, ci si trova completamente *en formation*, coinvolti in un processo che richiede di attivarsi come individui e come gruppo in un compito comune, il cui conseguimento non può prescindere da:

negociações plurilingues e interculturais entre os membros do grupo, mas também negociação dos projectos pessoais de formação de cada um dos seus membros, de modo a que todos possam beneficiar amplamente da sessão (p. 12)

Messa in comune di esperienze e pre-conoscenze, collaborazione progettuale e *action learning* portano alla definizione di prodotti finali che devono soddisfare il piano di lavoro del gruppo e che spaziano dai più 'teorici' (*proto-articles*) ai più 'pratici' (*matériaux utilisés dans les cours*), confermando la notevole ampiezza dell'intervento didattico in IC.

La 'pubblicazione' (messa in comune) dei vari prodotti permette di effettuare una *évaluation et bilan* (fase 4). Modalità di auto, etero e co-valutazione e un aggiornamento del proprio *profil*, contribuiscono alla puntualità ed efficacia di un bilancio globale della formazione e del suo apporto nel quadro dei bisogni formativi di ciascuno dei partecipanti.

4 Il ruolo della dimensione affettiva nella formazione a distanza

In questo capitolo vogliamo riflettere sul ruolo delle emozioni nel nostro percorso di formazione Galapro, occupandoci, come già precisato nell'introduzione, della relazione tra dimensione affettiva, motivazione e andamento della sessione.

In questa sede, la dimensione affettiva viene, quindi, presa in considerazione come variabile implicita nella dimensione relazionale dei partecipanti al corso, come reazione e/o risposta adattiva agli stimoli, alle pressioni, alle aspettative del percorso a distanza, da parte degli iscritti. Il fenomeno più evidente dell'incidenza di meccanismi di tipo affettivo sul percorso è

quello di un costante e consistente abbandono dei gruppi di lavoro, plausibile risultato, appunto, di una sempre maggiore richiesta di coinvolgimento individuale e di una parallela diminuzione della motivazione.

Di fatto, gli studi più recenti confermano che il contesto motivazionale che caratterizza un percorso di apprendimento di L2 o LS deve essere individuato nello spazio di incontro tra bisogno, dovere e piacere, considerate le tre motivazioni di base che spingono un soggetto a iniziare un determinato percorso e a continuare a mettersi in gioco (segnaliamo l'efficace riflessione sulla relazione tra i tre fattori in Balboni 2011), nonché nelle variabili di quella che è conosciuta come la 'teoria cognitiva delle emozioni' (Balboni 2013). Di matrice psicologica, l'apporto di quest'ultima all'educazione linguistica viene, in particolar modo, dalla sua rilettura in ottica glottodidattica da parte dell'omonima J. Arnold, nel 1999. Secondo la teoria, il successo di un evento/*input*, anche glottodidattico, sarebbe strettamente legato al ruolo della 'intelligenza intrapersonale' nell'*appraisal* (valutazione) tra ciò che è considerato piacevole e ciò che non viene percepito come tale, e nel conseguente meccanismo di *arousal*, che si concretizza nel desiderio di ripetere o di abbandonare l'esperienza. Ricordiamo le variabili che, secondo la teoria cognitiva delle emozioni, incidono sull'*appraisal*:

- il grado di novità del nuovo *input*;
- il suo aspetto 'estetico';
- la sensazione di utilità dell'*intake*;
- la sensazione di realizzabilità del compito richiesto;
- l'eventuale perdita della propria autostima e della propria immagine derivante da un insuccesso.

Prendendo spunto dalla teoria cognitiva delle emozioni procediamo ora con alcune riflessioni sulla defezione riscontrata, attraverso una sintesi ragionata dei dati che ci mette a disposizione la Sessione Galapro 2012.

- Da una lettura del registro delle connessioni degli iscritti¹¹ si evince che ben 37 dei 167 iscritti iniziali (il 22%) non si sono mai connessi, *ergo*, non hanno fatto seguire, ad una loro adesione nominale, neppure un'intenzione 'perlustrativa' iniziale (che sarebbe stata resa visibile dalla registrazione degli accessi alla piattaforma interattiva).
- Dei 130 iscritti che, invece, hanno preso contatto con la piattaforma, 13 si sono collegati solo una volta, 18 hanno effettuato meno di 5 collegamenti, mentre per altri 19 si registrano tra 6 e 10 collegamenti. In tutto, un totale di 50 utenti su 130 (il 38.5%), hanno interrotto la loro partecipazione prima dell'inizio della fase 3 (2012-11-19). La fase 3 è il momento in cui è prevista la vera 'attivazione' del lavoro collabo-

¹¹ <http://www.galapro.eu/sessions/trace>.

rativo, con conseguente maggiore definizione e responsabilizzazione dei ruoli. Se si considera che dei 130 soggetti partecipanti, una ventina circa sono coordinatori di gruppo o di sessione, la percentuale di iscritti che 'abbandona' il processo all'inizio della terza fase aumenta approssimativamente al 45%.

- Durante la fase di lavorazione del documento, si assisterà ad un'ulteriore marcata defezione e risulteranno solo 34 i *formé* firmatari dei lavori finali (il 20% del numero iniziale).
- L'osservazione numerica dell'andamento del nostro GT conferma la forte tendenza all'abbandono del percorso: nel gruppo, costituito inizialmente da 7 formandi, solo 3 hanno completato il percorso.

La nostra analisi si sviluppa attorno a una serie di domande: quali possono essere le motivazioni alla base della defezione? Si tratta di una sessione anomala o è un andamento generalizzabile in questo tipo di istanze formative? L'abbandono' caratterizza maggiormente un processo di formazione online rispetto a un contesto di formazione tradizionale, in presenza? Perché? Quanto hanno inciso, rispettivamente, bisogno, dovere e piacere nel contesto motivazionale dei formandi che hanno portato a termine con successo la formazione? ¹²

La letteratura sull'e-learning ci informa che l'espansione, negli ultimi anni, della formazione online è dovuta alle sue peculiari caratteristiche e funzioni particolarmente consone alla dimensione mobile e alla disponibilità temporale 'frammentaria' del fruitore odierno. Tra tutte evidenziamo:

- l'accentuata autonomia temporale e spaziale;
- la valorizzazione di intelligenze collettive, multidimensionali e multisensoriali;
- l'attivazione di processi di socializzazione, collaborazione, autogestione, con caratteristiche di trasversalità e flessibilità (apprendimento informale, *learner centered*, paradigma costruttivista della conoscenza).¹³

Gli studi ci avvertono, però, anche delle 'zone d'ombra' della formazione a distanza, tra le quali:

¹² Le riflessioni che seguono non pretendono di essere esaustive ma, anche se derivanti unicamente dall'osservazione di un singolo macro-evento, generalizzabili ad ambiti formativi aventi le stesse caratteristiche. A tale proposito, ringraziamo Maddalena De Carlo (Università di Cassino), una delle due coordinatrici del GT di cui ha fatto parte chi scrive, per le 'conferme' ricevute durante una conversazione informale sul tema, avvenuta in data 2013-02-14. È di chi scrive, in ogni caso, la completa responsabilità dei contenuti riportati.

¹³ Per approfondimenti, tra gli altri cfr. Bonaiuti 2006; Recchioni 2003; Recchioni 2008; Dégache, Chavagne 2012; Conference Proceedings 2015; Chun 2015; Ferrari 2015; Ranieri, Pieri 2015; <http://www.sie-l.it>.

- una spesso lenta e difficoltosa interazione empatica tra formatore e studente, alimentata dal perseverare di aspettative, ancorate alla didattica tradizionale, sul ruolo di 'trasmettitore' del sapere che deve saper ricoprire il formatore;
- la barriera del mezzo tecnologico per apprendenti poco familiarizzati con le TIC o con loro usi specifici, ex. nuove piattaforme interattive (questo per predisposizione personale, cultura o caratteristiche generazionali);
- sottovalutazione, perlomeno iniziale, dell'importanza di una forte motivazione e di una base di competenze trasversali richieste, nei formandi, di auto-gestione delle modalità di lavoro, sia online che offline, implicanti un certo grado di autonomia nei processi di apprendimento e, allo stesso tempo, di conoscenza di meccanismi e spazi di lavoro collaborativo.

Si aggiunga poi, che, in generale, la defezione viene percepita individualmente, dal soggetto che la mette in atto, come un atto senza conseguenze 'visibili': chi non conclude il percorso non percepisce di rimanere 'penalizzato': non perde certificazioni o diplomi, dato che alla maggior parte delle formazioni a distanza non segue un riconoscimento istituzionale; inoltre, le formazioni a distanza sono, normalmente, gratuite, per cui non viene avvertita neppure una penalizzazione di tipo economico; chi si ritira non sente di mettere a rischio la propria identità sociale, essendo questa altamente protetta dalle modalità tecnologiche di interazione e non essendoci nessun tipo di controllo nei riguardi di coloro che non concludono l'*iter*.

Non ultimo, nel caso di un percorso di formazione in IC, a quanto appena elencato si devono sommare anche le caratteristiche intrinseche del contesto comunicativo intercomprensivo.

Nella loro sintesi sullo stato dell'arte delle riflessioni sui pro e contro della formazione a distanza in IC, Araújo e Sá, De Carlo, Hidalgo (2012) sottolineano come l'apprendente si trovi a dover sostenere le motivazioni che lo hanno spinto a partecipare all'interno di un contesto comunicativo quasi sempre, almeno inizialmente, vissuto come 'anomalo', potenzialmente destabilizzante della percezione di sé e quindi facilmente scoraggiante. Dall'introduzione del *proto-article* del nostro GT.

L'IC può diventare il luogo di incontro di identità individuali che si immergono in una dimensione 'atipica' di avvicinamento alle lingue straniere e che ha il potere di mettere in discussione e 'decostruire' apprendimenti e comportamenti precedenti

Ci dicono gli autori, all'interno di un contesto così complesso e, spesso, tutt'altro che familiare di 'esposizione di sé', non deve quindi sorprendere la presenza di 'zone di conflitto' collegate alla percezione della gestione

dell'affettività da parte dei partecipanti, nei confronti sia dei formatori che degli altri formandi. A questa si aggiunge la messa in discussione della pertinenza e legittimità percepita dai partecipanti nei confronti dell'espressione pubblica della propria affettività in un contesto di contatto/apprendimento professionale. Questo sentimento si scontrerebbe con l'indiscussa funzione propulsiva dei fattori socio-affettivi, fondamentale per un andamento costruttivo della relazione di formazione e tutorato a distanza.

Tornando alla sessione Galapro 2012, ci occupiamo ora del gruppo di 34 formandi che hanno portato a termini il percorso, i cui profili si possono sintetizzare come nello schema della tabella 1, che segue.¹⁴

n. formandi	fascia d'età	caratteristiche di rilievo
22 (64,7%)	18-29 anni	(13) studenti universitari, (lingue, linguistica, comunicazione) (8) master (conclusi o in corso) (5) evidenziano la loro formazione plurilingue e multiculturale (8) esprimono curiosità, propensione alla scoperta, passione, voglia di imparare
4 (11,8%)	30-39 anni	(3) insegnanti (2) esprimono interesse per legame lingua-cultura
8 (23,5%)	40-60 anni	(3) studiosi di IC, plurilinguismo, interculturalità (con un percorso di ricerca di dottorato, concluso o in corso) (4) insegnanti, docenti di francese LS nel medesimo liceo linguistico (G. Falcone, di Bergamo), con consolidata esperienza di gruppo nell'applicazione didattica dell'IC

Addentriamoci, ora, in una lettura più approfondita degli stessi dati:

- I partecipanti sotto la soglia dei trent'anni costituiscono quasi i due terzi del totale dei formandi di successo. Nel proprio profilo personale, i membri del sottogruppo riportano spesso informazioni riguardanti i propri studi: universitari o postuniversitari (master) in ambito linguistico o della comunicazione. La definizione del profilo professionale sembra però passare in secondo piano rispetto all'intenzione di comunicare altri aspetti di sé, che ci hanno maggiormente colpito non solo per la modalità empatica con cui sono stati raccontati nei profili ma anche per il fatto che è un aspetto del profilo non rilevato nelle due altre fasce d'età. Nei formandi 'giovani' spicca la necessità di presentarsi dentro una dimensione identitaria plurilingue e multiculturale e la tendenza a comunicare emozioni e sentimenti positivi nei confronti dell'esperienza che stanno per intraprendere.

¹⁴ Ci è impossibile determinare quale sia stato il momento esatto dell'abbandono del percorso da parte degli iscritti, ancor meno individuare i profili di coloro che non hanno fatto seguire all'iscrizione neppure una singola partecipazione. Per tale ragione le nostre prossime considerazioni si baseranno esclusivamente sulle caratteristiche dei partecipanti firmatari dei documenti finali, i cosiddetti formandi 'di successo'.

- La fascia 'di mezzo' risulta essere la più esigua numericamente e la meno connotata dal punto di vista dell'identità dei suoi componenti. In sintesi, si tratta per lo più insegnanti, che esprimono un certo interesse per gli aspetti culturali dell'apprendimento delle lingue.
- Il terzo sottogruppo rappresenta quasi un quarto del totale dei formandi di successo ed è quello che evidenzia una forte motivazione strumentale all'approccio alla formazione. È costituito quasi equamente da insegnanti con esperienze pregresse di applicazione dell'IC nella loro dimensione educativa (assolutamente rilevante il fatto che si tratti di un gruppo di colleghi, con evidente conoscenza interpersonale e sinergia professionale) e professionisti in IC che evidenziano percorsi di ricerca dottorale nel campo dell'IC o di tematiche complementari, quali il plurilinguismo e l'interculturalità. Entrambe le tipologie professionali possono essere ricondotte ad un interesse prevalentemente intellettuale per la tematica della formazione.

Le riflessioni appena accennate ci permettono di generalizzare, graficamente, il peso dei diversi stimoli o motivazioni alla formazione, che suddividiamo, nella figura 1, in due grandi gruppi: da un lato, gli stimoli 'oggettivi', estrinseci, provenienti dall'esterno, associabili ad un approccio al fenomeno tendenzialmente di tipo cognitivo, quali l'interesse intellettuale per la modalità comunicativa intercomprensiva e una motivazione genericamente definibile come pragmatico-strumentale; dall'altro, una spinta propulsiva di tipo interno, soggettivo, di riscontro della propria identità linguistico-culturale attraverso meccanismi di tipo affettivo.

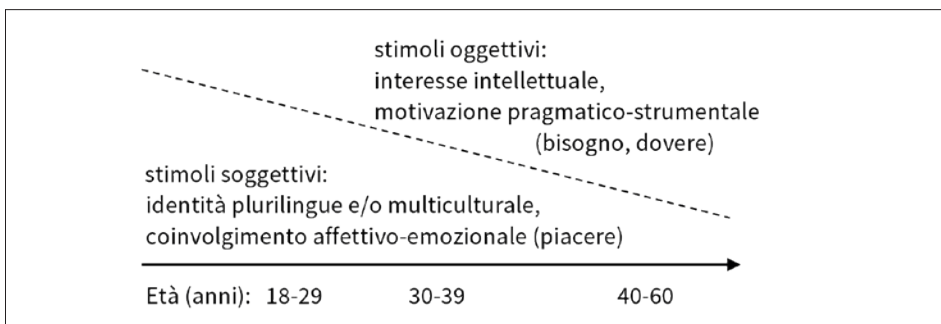


Figura 1. rapporto tra stimoli soggettivi ed oggettivi nell'approccio alla formazione in IC, per fasce d'età dei formandi 'di successo'

Il grafico della figura 1 vuole rendere visibile la stretta interdipendenza tra i due 'poli' e le fasce d'età dei partecipanti. In termini generali, si tratta di una

soluzione di continuum che vede il polo affettivo predominare tra i partecipanti 'giovani', in fase iniziale di formazione professionale e il polo cognitivo caratterizzare invece coloro che hanno alle spalle una discreta esperienza professionale. La spinta motivazionale sembrerebbe essere, quindi, tendenzialmente legata a una dimensione di 'piacere' per la prima tipologia di formandi, mentre si può individuare nel 'bisogno-dovere' lo stimolo predominante per i professionisti di età, e con esperienza, più avanzata.

In linea di massima, ci sembra che, da un'analisi dei profili, si possa tracciare un *identikit* dei formandi 'di successo' caratterizzato dalla consapevolezza dei propri bisogni e delle proprie motivazioni. L'andamento positivo della formazione, per i 24 casi analizzati, fa presupporre una capacità dei soggetti di far leva su bisogni e motivazioni anche in eventuali momenti di *impasse* relazionale, riuscendo a gestire in modo costruttivo stimoli emozionali spesso in attrito tra di loro.

Ricordiamo, infatti, nelle parole di De Carlo (2013), che le esperienze di formazione in IC si caratterizzano, di norma, per la presenza di «due ordini di realtà in apparente contraddizione tra loro: da un lato un grande entusiasmo, dall'altro un senso di spaesamento, a volte di paura o addirittura di scetticismo».

5 Conclusioni

L'IC è un approccio plurale all'apprendimento linguistico che muove aspetti affettivi e emotivi. Una formazione all'IC, vista come processo di trasformazione individuale, richiede ai suoi partecipanti un cambiamento profondo delle concezioni riguardanti gli oggetti di apprendimento e insegnamento, gli attori coinvolti nel processo e le pratiche proposte. La modalità online, da parte sua, conferma caratteristiche particolari che interagiscono con la motivazione all'apprendimento e la partecipazione alle attività, per la pregnanza degli aspetti socio-affettivi implicati.

Ci siamo qui occupati dell'analisi dell'andamento di un percorso online di IC a cui abbiamo personalmente partecipato nel 2012, attraverso la piattaforma Galapro 2012, che ha presentato caratteristiche di defezione tali da indurci a ipotizzare una forte incidenza della dimensione affettiva sui meccanismi motivazionali dei partecipanti.

Le nostre riflessioni confermano la complessità e la ricchezza della dimensione comunicativa esolingue e le sue implicazioni a livello non solo cognitivo ma affettivo.

Nella fattispecie della sessione Galapro 2012, la defezione riscontrata si motiverebbe, come sostenuto in letteratura, con una generale sottovallutazione, da parte degli iscritti, dell'importanza del *background* motivazionale e cognitivo richiesto da un percorso online il quale amplifica,

rispetto alla formazione tradizionale, l'importanza di una forte autonomia gestionale dei processi e di meccanismi e spazi di *collaborative learning*.

A ciò si sommano le caratteristiche tipiche di un contesto di comunicazione esolingue, quale quello osservato, che richiede di decostruire modalità di apprendimento e comportamento precostituite e che, per tale motivo, viene spesso vissuto come atipico e destabilizzante, da parte dei partecipanti, con un aumento del rischio di defezione (l'*arousal* della teoria cognitiva delle emozioni).

Per quanto riguarda, invece, i formandi che hanno concluso con successo l'*iter* formativo, dai dati presenti in rete (presentazioni all'inizio del percorso) abbiamo estrapolato le caratteristiche motivazionali suddividendoli in sottogruppi per fasce d'età ed evidenziando quale fosse, tra i fattori psico-affettivi che sostengono l'apprendimento (bisogno, dovere, piacere), quello di maggior peso in ognuna di esse. A conferma di quanto sostenuto dagli studi di stampo umanistico-affettivo, in termini generali, quanto dichiarato dagli stessi partecipanti ci porta a concludere che la spinta propulsiva del 'piacere' (e, in generale, una motivazione di tipo intrinseco, di interesse personale) risulta essere ciò che caratterizza la maggior parte dei formandi che hanno portato a termine il percorso.

Appendice

Dati della Sessione 2012 di Galapro (4 novembre-21 dicembre 2012), a cui si fa riferimento nel testo. La loro rilevazione è stata effettuata in data 8 febbraio 2013. I diversi link sono specificati sotto ogni tabella.

Connexions totales par phases

Tabella 1. Connessioni totali, per fasi, <http://www.galapro.eu/sessions/trace>

Fase n.	connessioni	durata media
0	108	99:54:51
1	959	123:36:37
2	1574	95:03:03
3	1615	54:23:06
4	1069	48:43:18
Totaux	5325	78:39:32

Connexions totales par groupes institutionnels (GI)

Tabella 2. Connessioni totali, per gruppi istituzionali (GI), <http://www.galapro.eu/sessions/trace>

Nome	connessioni	connessioni per utilizzatore
Toute à distance	1992	44.27
Universidad Complutense de Madrid	1157	38.57
Master2 Univ Stendhal Grenoble	742	61.83
Università degli studi di Cassino	469	67.00
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	395	20.79
Universidade de Aveiro	346	31.45
Universidade de São Paulo-USP	218	15.57
Educação Básica	177	8.43
Universitat Autònoma de Barcelona	163	27.17
Lyon	152	38.00

Connexions totales par groupes de travail (GT)

Tabella 3. Connessioni totali, per gruppi di lavoro (GT), <http://www.galapro.eu/sessions/trace>

Nome	connessioni	connessioni per utilizzatore
L'IC dans la formation des professeurs de langues	1333	74.06
IC y TIC	760	50.67
Abordar a IC em contexto de infância	703	70.30
Inglês como ponte entre as línguas românicas	684	45.60
Il ruolo della dimensione affettiva e del processo...	623	69.22
Les aspects cognitifs dans l'éducation plurilingue	597	74.62
A IC em cursos de línguas para objetivos específicos	429	47.67
IC et créativité linguistique	422	60.29
IC e letteratura	235	39.17

GT - Il ruolo della dimensione affettiva e del processo di comprensione dialogica nell'intercomprensione

Tabella 4. Composizione GT 134, <http://www.galapro.eu/sessions/working>

Alias	Langue 1	Langue 2	Statut
Anna	Italien	Espagnol	Formé
Francione	Portugais	Espagnol	Formé
Mad	Italien	Français	Formateur
Rosa	Portugais	Français	Formateur
Ana	Français	Espagnol	Formé
Vanessa	Italien	Espagnol	Formé
Noelma	Portugais	Espagnol	Formé
Lusiamary	Portugais	Espagnol	Formé
Anne	Espagnol	Portugais	Formé

Archives - [Chat] L'IC dans la formation des professeurs de langues
(18 iscritti, 4 firmatari del prodotto finale)

Tabella 5. Sessioni di chat del GT 131

Séance N°	Début de la séance	Nombre de participants	Nombre de messages
1	13-11-2012 (19:44)	6	349
2	22-11-2012 (20:00)	4	426
3	01-12-2012 (17:59)	2	104
4	14-12-2012 (20:04)	2	109
5	16-12-2012 (20:03)	3	167
6	17-12-2012 (14:34)	1	1

Archives - [Chat] Il ruolo della dimensione affettiva e del processo di comprensione dialogica nell'intercomprensione
(9 iscritti - 5 firmatari del prodotto finale, in grassetto, nella tab. 5)

Tabella 6. Sessioni di chat del GT 134

Séance N°	Début de la séance	Nombre de participants	Nombre de messages
1	14-11-2012 (18:56)	2	11
2	16-11-2012 (19:54)	4	169
3	21-11-2012 (19:45)	4	180
4	28-11-2012 (20:39)	5	203
5	05-12-2012 (19:59)	5	212
6	14-12-2012 (17:49)	3	196
7	19-12-2012 (17:59)	4	119

Archives - [Chat] Les aspects cognitifs dans l'éducation plurilingue
(8 iscritti, 4 firmatari del prodotto finale)

Tabella 7. Sessioni di chat del GT 136, <http://www.galapro.eu/sessions/chat/view/index/salon/gt-136>

Séance N°	Début de la séance	Nombre de participants	Nombre de messages
1	14-11-2012 (20:23)	4	175
2	15-11-2012 (21:28)	4	102

Archives - [Chat] A IC em cursos de línguas para objetivos específicos
(9 iscritti)

Tabella 8. Sessioni di chat del GT 137, <http://www.galapro.eu/sessions/chat/view/index/salon/gt-137>

Séance N°	Début de la séance	Nombre de participants	Nombre de messages
1	15-11-2012 (20:56)	5	340

Bibliografia di riferimento

- Álvarez Martínez, S.; Degache C. (2009). «Formes de l'oralité dans les interactions écrites synchrones sur la plateforme Galanet». In: Jamet M.C. (éd.), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche*. Venezia: Cafoscarina.
- Arnold, J. (ed.) (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Araújo e Sá, H. et al. (dir.) (2009). *Galapro. Formação de Formadores para Intercomprensão em Línguas Românicas*. Aveiro-Madrid (II Jornadas científicas).
- Araújo e Sá, H.; De Carlo, M.; Hidalgo, R. (2012). «Gestire gli aspetti socio-affettivi in una formazione professionale all'intercomprensione a distanza». Intervento al convegno IC2012. *Intercomprension: compétences plurielles, corpus, intégration* (Université Stendhal Grenoble 3, 21-22-23 juin 2012).
- Balboni, P.E. (2011). *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E. (2013). «Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico» [online]. *EL.LE. Educazione linguistica. Language Education*, 2 (1). URL <http://>

- edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/riviste/elle/2013/1/il-ruolo-delle-emozioni-di-studente-e-insegnante-n/.
- Bonaiuti, G. (2006). *E-learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete tra formale ed informale*. Gardolo: Erickson.
- Conference proceedings (2015). *ICT for language learning*. Padova: Webster.
- Chun, L. (2015). «Modeling Teachers' Influence on Learners» Self-directed Use of Technology for Language Learning Outside the Classroom». *Computer & Education*, 82.
- Dabène, L.; Degache, C. (éds.) (1996). «Comprendre les langues voisines». *Études de Linguistique Appliquée*, 104.
- De Carlo, M. (2013). «L'intercomprensione nell'insegnamento linguistico e nella formazione degli insegnanti». Em: Mordente, O.A.; Ferroni, R. (ed.), *A intercomprensão entre as linguas românicas*. São Paulo: Humanitas.
- Degache, C.; Chavagne, J.-P. (2012). «Dix ans de formations en ligne en réseaux de groupes modulaires internationaux et multilingues: atouts, limites et perspectives». Journée TICE Alpes (Grenoble, 29 juin 2012).
- Ferrari, L. (2015). *Costruire esperienze didattiche di online collaborative learning*. Parma: Junior.
- Kelly, M. et al. (2004). *European profile for language teacher education. A frame of reference*. Southampton: University of Southampton.
- Ranieri, M.; Pieri, M. (2015). *Mobile learning. Dimensioni teoriche, modelli didattici, scenari applicativi*. Milano: Unicopli.
- Recchioni, M. (2003). *Formazione e nuove tecnologie*. Roma: Carocci.
- Recchioni, M. et al. (2008). *Strumenti collaborativi, intermodalità e life long learning. Dove vanno le innovazioni?*. Conferenza Sie-L (Società Italiana di e-Learning), *E-Learning tra Formazione Istituzionale e Life Long Learning* (Trento, 2008).
- Tost Planet, A.M. (2005). «I progetti europei d'intercomprensione tra parlanti di lingue romanze». In: Benucci, A. (a cura di), *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*. Torino: UTET Libreria.

Bibliografia generale

- Araújo e Sá, H.; De Carlo, M.; Melo-Pfeifer, S. (2010). «Pratiques de communication en-ligne des tuteurs dans une formation de formateurs à l'intercompréhension: quelles retombées sur le développement professionnel des sujets en formation?». *Synergies Europe*, 5.
- Bailini, S.L.; Bosisio, C. (2014). «Dall'interlingua alla competenza plurilingue in apprendenti di lingue affini». In: Landolfi, L., *Crossroads: Languages in (E)motion*. Napoli: Photo City Edizioni - University Press.

- Blanchet, Ph. (2015). «Regard sociolinguistique sur l'intercompréhension entre langues différentes: enjeux théoriques et pistes sociodidactiques». En: Garbarino, S. Degache C. (éd.), *Intercompréhension en réseau: scénarios, médiations, évaluations*. Travaux du CRTT. Lyon: Université Lumière Lyon 2.
- Bonvino, E. et al. (2015). *Intercomprehension Didactics: Devices and Proposals for University Linguistic Centers (cla)*. London: PeterLang.
- Caddéo, S.; Jamet, M-C. (2013). *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- Candelier, M.; Schröder-Sura, A. (2015). «Les approches plurielles et le CARAP: origines, évolutions, perspectives». *Babylonia*, 2.
- Cortés Velásquez, D. (2015). *Intercomprensione orale. Ricerca e pratica didattica*. Firenze: Le Lettere.
- Dahlet, P. (2008). «Les identités plurilingues: enjeux globaux et partages singuliers». En: Martinez, P.; Moore, D.; Spaëth, D. (éds.), *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*. Paris, Riveneuve.
- De Carlo, M. (2003). «Sapersi ascoltare per saper ascoltare. Alcune considerazioni sulla formazione iniziale alla luce del concetto di controtrasfert». *Perspectives. A Journal of TESOL Italy*, 1, Special Issue on SSIS.
- De Carlo, M. (a cura di) (2011). *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio, Wizarts.
- Degache, C. (2006). *Didactique du plurilinguisme, Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues, Mémoire d'habilitation à diriger des recherches*. Grenoble: Université Stendhal-Grenoble 3.
- Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) (2015). *L'Intercompréhension - Références 2015*. Paris.
- Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris: La Découverte.
- Kramsch C., Lévy D., Zarate G. (a cura di), 2008, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Archives Contemporaines.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Lorenzo, F. (2006). *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.
- Marínez Agudo, J.D. (2004). *Aprendizaje de una lengua extranjera: incidencia de los procesos atencionales y motivacionales*. Badajoz: Abecedario.
- Oyama, M.; Candelier, M.; Nishiyama, N. (2014). «Former les enseignants aux approches plurielles et au CARAP au Japon: quelques résultats». Em: Andrade, A.I. et al. (dir.), *A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação*. Aveiro: UA.
- Ponton, M.K.; Derrick, M.G.; Carr, P.B. (2005). «The Relationship Between Resourcefulness and Persistence in Adult Autonomous Learning». *Adult Education Quarterly*, 55 (2).

- Salzberger-Wittenberg, H.G.; Osborne, E. (1983). *The Emotional Experience of Learning and Teaching*. London:, Routledge & Kegan Paul.
- Spiță, D. et al. (2015). *Les approches plurielles dans l'éducation aux langues: l'intercompréhension, en présence et en ligne*. Iași: Editura Universității Alexandru Ioan Cuza.
- Troncy, C. (2014). *Didactique du plurilinguisme*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*. Cambridge, Cambridge University Press.

