

AUTONOMIA NELL'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE STRANIERE. UNA REVISIONE DELLA LETTERATURA

Marianna Montanaro¹

1. INTRODUZIONE

L'autonomia è un concetto ampiamente studiato nell'ambito della pedagogia generale oltre che della glottodidattica. È possibile indagare il suo significato a partire dal rosario etimologico del termine, per esempio nel *Dizionario etimologico della lingua italiana*. DELI (2021) incontriamo la seguente spiegazione di *autonomo* e *autonomia*:

autònomo, agg. 'che si governa da sé, indipendente' (av. 1755, S. Maffei).
***autonomia**, s. f. 'facoltà di autogovernarsi da sé, di agire indipendentemente da determinazioni esterne' (av. 1739, E. Manfredi).
[...], **autonomista**, s. m. 'chi sostiene l'autonomia' (1882, G. Buttà). Gr. *autónomos* 'che si governa con proprie leggi' (comp. con *auto-* 'auto-¹ e *nómos* 'legge'), col. der. *Autonomía*.

Autonomia indica dunque la capacità di agire senza condizionamenti esterni di nessun tipo. Se trasportiamo tale definizione nel microcosmo scolastico e nell'ambito dell'educazione linguistica – limitatamente all'apprendimento delle lingue straniere (da qui, LS) – possiamo affermare che l'autonomia è la capacità del discente di autoregolare il proprio processo di acquisizione delle LS. La prima definizione di autonomia è stata elaborata dal linguista Henri Holec. Lo studioso afferma proprio che «l'autonomie est donc la capacité de prendre en charge son propre apprentissage [...]» (Holec, 1982: 10, trad. nostra). Come spieghiamo in modo più approfondito nei paragrafi seguenti, si tratta di una capacità che è messa in relazione con un'ampia costellazione di abilità, sebbene non coincida con nessuna specifica.

Quello di *autonomia* è un concetto che a partire dagli anni Ottanta del Ventesimo secolo è con frequenza sempre maggiore al centro delle riflessioni pedagogiche, glottodidattiche e delle politiche educative e linguistiche europee ed extraeuropee (Mariani, 1994; Little, 1991; Menegale, 2015). Insieme ad altri concetti ad esso correlati, come «imparare a imparare», «strategie di apprendimento», «abilità di studio» (Mariani, 1994: 1-2) diviene sempre più studiato e discusso, come dimostrano, difatti, le numerose ricerche realizzate a livello nazionale e internazionale a partire da quegli anni (Holec, 1997; Little, 1991, 1995, 1998; Littlewood, 1996; Benson, Voller, 1997; Mariani, 1994).

I fattori che hanno contribuito a portare l'attenzione sull'autonomia sono di tipo glottodidattico, scientifico e socioculturale. Dal punto di vista glottodidattico, la «rivoluzione copernicana» (Balboni, 2015) ovvero la svolta verso l'approccio comunicativo – per cui cambia radicalmente la concezione di lingua, di studente e di docente – ha inciso notevolmente. In particolare, la lingua non è più da intendersi solo come grammatica e lessico, bensì si introducono le funzioni comunicative, gli aspetti

¹ Università degli Studi di Milano.

sociolinguistici, culturali e pragmatici – grazie ai contributi della linguistica pragmatica. L'approccio comunicativo ha le sue radici nelle psicologie umanistico-affettive; quindi, è centrato sullo studente, inteso come una persona con esperienze e conoscenze previe, specificità cognitive e affettive e bisogni individuali. Si considera che l'apprendimento significativo è quello autodiretto dal discente, che è coinvolto nel processo e a cui si conferisce fiducia incondizionata per la sua autorealizzazione libera di condizionamenti esterni (Rogers, 1978, 1982). L'insegnante è una guida e un mediatore e l'apprendimento è un'esperienza totalizzante e globale, che coinvolge attivamente il discente (Rogers, 1982). Secondo Rogers (1982) dunque l'uomo educato è colui che ha imparato a imparare, dunque è libero e autonomo.

Inoltre, gli sviluppi degli studi di neurolinguistica determinano lo spostamento dell'attenzione dall'esterno (*input*, ambiente, lingua, docente) all'interno dell'apprendente, ovvero si scopre come avviene l'apprendimento, fattore che porta allo sviluppo delle teorie sugli stili di apprendimento, le differenze individuali, le tipologie di intelligenze (Damasio, 1995; Daloiso, 2009; Lucchiari, 2018; Mariani, 2010; Mora, 2021).

Infine, la spinta della globalizzazione, il cambiamento del mercato verso un modello sempre più interconnesso, caratterizzato dalla continua mobilità fisica e virtuale determinano la richiesta di competenza plurilingue e pluriculturale nonché abilità che garantiscano il continuo aggiornamento di tali competenze. L'autonomia, intesa come saper apprendere, diventa presupposto per il *life long learning*, l'apprendimento per tutta la vita, che supera i limiti dell'apprendimento formale (Mariani, 1994; Menegale, 2013).

Nel prossimo paragrafo evidenziamo la rilevanza dell'autonomia nelle politiche educative linguistiche europee ed extraeuropee. La finalità è ricostruire lo stato dell'arte dell'autonomia, concentrando l'attenzione sugli aspetti cognitivi e affettivi che la influenzano e identificando lacune nello stato dell'arte degli studi sul tema.

2. LE POLITICHE EDUCATIVE E LINGUISTICHE EUROPEE

L'*autonomia* è un concetto che viene discusso in documenti ufficiali elaborati dalle istituzioni educative europee ed extraeuropee, sia in riferimento alla formazione generale dell'individuo sia rispetto alla formazione linguistica. Seguendo un ordine cronologico, i documenti maggiormente rilevanti sono: il Rapporto Faure (1972), il rapporto dell'Unesco a cura di Jacques Delors (1996), il documento De.Se.Co. dell'Ocse (1997), la Raccomandazione relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (Ue, 2006), la Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Ue, 2018).

Tra i primi documenti vi è il Rapporto Faure del 1972, nel quale si riconosce l'importanza del *lifelong learning* ovvero l'apprendimento permanente, e si mette al centro delle argomentazioni i concetti di «autonomy and self-learning» (p. 143) e apprendimento centrato sullo studente e sulla persona, ovvero si tratta di «a process in the human being» (p. 143).

Nel rapporto Unesco *La educación encierra un tesoro* che, come si evince dalla data di pubblicazione, viene redatto da J. Delors (1996) dopo il periodo buio della Seconda Guerra Mondiale, degli orrori del Nazismo, dell'Olocausto e la Guerra Fredda, si pone l'accento sulle competenze democratiche della cittadinanza. L'educazione è considerata il mezzo per costruire una società inclusiva, nonché per superare i paradigmi dicotomici di interpretazione e creazione della realtà (oppressi e oppressori,

vittime e carnefici, bene e male). In altre parole, la finalità dell'educazione è educare ai valori di rispetto dell'alterità, alla cittadinanza globale e al rispetto dei diritti umani per formare cittadini della «aldea planetaria» (p. 10).

Nel documento, dopo aver esplicitato le finalità generiche dell'educazione, appena commentate, si presentano i suoi pilastri, ovvero le competenze specifiche che il singolo deve sviluppare per il proficuo inserimento nella società democratica e globalizzata, soggetta a rapidi e continui cambiamenti: imparare a fare, imparare a essere e apprendere a conoscere. Si evidenzia dunque che la finalità dell'educazione formale è permettere agli studenti di sviluppare da una parte il «placer de aprender» e dall'altra parte «la capacidad de aprender a aprender, la curiosidad del intelecto» (p. 15) essendo dunque sia «alternativamente educador y educando» (p. 15).

Nel 1997, l'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) nel documento De. Se. Co. definisce le competenze essenziali che tutti in diversa misura devono avere per inserirsi in modo vantaggioso nell'ambito sociale e lavorativo. Il primo criterio su cui si sono basati gli studiosi coinvolti per la definizione delle competenze essenziali è quello dell'agire autonomo (Fiorin, 2014), ovvero dimostrare potere decisionale, responsabilità, consapevolezza di limiti e bisogni, capacità di definire i propri programmi di vita. L'autonomia, d'accordo con la visione dell'OCSE, implica inoltre lo sviluppo dell'identità personale e l'autonomia reattiva, ovvero il *decision taking*.

Nel 2006 il Parlamento e il Consiglio Europeo emanano la Raccomandazione relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (UE, 2006). Nell'allegato al documento si elencano le dieci competenze chiave e indispensabili da perseguire nel percorso di apprendimento e educativo formale per far fronte alle sfide della globalizzazione. Tra le competenze identificate vi è proprio «imparare a imparare», che viene così definita: «l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento, [...] la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni» (L. 395/16). Si mette dunque in evidenza che l'autonomia implica diverse abilità, tra cui l'autoconsapevolezza, *problem solving*, organizzazione del tempo e delle informazioni nel contesto scolastico ed anche nel contesto extrascolastico. La finalità è apprendere «autonomamente e con autodisciplina» (L. 395/16).

Anche nella Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Ue, 2018) si sottolinea l'importanza dell'imparare a imparare e anche dell'autonomia a livello emotivo, oltre che cognitivo. A livello cognitivo, si focalizza l'attenzione sulle strategie di apprendimento e sulle competenze per trovare occasioni di «istruzione, formazione e carriera» (C189/10).

È evidente che nei documenti citati fino a questo momento, l'autonomia è strettamente connessa alla capacità di 'imparare a imparare'. Tuttavia, non sono due concetti sovrapponibili, in quanto l'autonomia non coinvolge solo il 'saper apprendere', ma anche il 'saper essere', ovvero attitudini e atteggiamento positivo e responsabile verso l'apprendimento (Ue, 2018).

Inoltre, d'accordo con le politiche educative menzionate l'architettura pedagogica basata sull'autonomia è considerata il presupposto per l'educazione permanente e diviene mezzo di presa di coscienza e liberazione dell'uomo, nonché miglioramento di sé stesso e della sua situazione sociale (Trim, 2010). La responsabilizzazione dell'individuo lo trasforma da prodotto a produttore di società (Holec, 1982).

Dal punto di vista più strettamente glottodidattico, l'attenzione per l'insegnamento – apprendimento delle LS da parte delle istituzioni europee dipende da questioni

politico-ideologiche dell'Europa del post-Guerra Fredda, nonché dalla volontà di rispondere ai rapidi e incombenti cambiamenti socioculturali di quei decenni.

A partire dagli anni Settanta del Ventesimo secolo, infatti, si riconosce l'importanza dell'insegnamento-apprendimento delle lingue straniere e il lavoro etico e civico di tale processo per la creazione e il mantenimento di relazioni internazionali. In altre parole, attraverso la conoscenza della lingua straniera è possibile entrare in relazione con persone di altre lingue e culture (*lingua culture*, Risager, 2005), con il fine di superare le barriere tra nazioni e favorire la cooperazione internazionale.

Nei decenni che seguono la Seconda Guerra Mondiale, infatti, si intensificano i lavori del Consiglio d'Europa proprio con la finalità di stimolare i rapporti internazionali e contribuire alla formazione di una eredità culturale europea comune, nonché promuovere sentimenti e attitudini di tolleranza e di rispetto dell'alterità, di mutuo apprendimento e una maggiore democratizzazione della cultura (Council of Europe, 1981; Trim, 2010).

I primi passi che vengono mossi per conseguire tali obiettivi sono: I) estensione a livello europeo dello studio delle lingue straniere nei contesti formali di apprendimento; II) elaborazione di linee guida comuni per lo studio delle LS nel contesto formale dell'educazione secondaria (dal *Threshold level* – B1 - ai livelli del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue al Volume Complementare*); III) promozione della ricerca scientifica per l'innovazione metodologica, per cui gli approcci formalisti sono progressivamente sostituiti nella pratica didattica in aula da quelli audio-oral, funzionali e comunicativi.

Nel documento embrionale *Modern languages: learning, teaching, assessment. A common European framework of reference. Draft 2 of a framework proposal* (1997) si specifica meglio in cosa consiste il ruolo attivo del discente.

Learners are, of course, the persons ultimately concerned with language acquisition and learning processes. It is they who have to develop the competences and strategies (in so far as they have not already done so) and carry out the tasks, activities and processes needed to participate effectively in communicative events. [...] However, once teaching stops, further learning has to be autonomous. Autonomous learning can be promoted if 'learning to learn' is regarded as an integral part of language learning, so that learners become increasingly aware of the way they learn, (pp. 93-94).

Avere un ruolo attivo implica da una parte risolvere *tasks* e attività per imparare a rispondere ai bisogni comunicativi, ma anche sviluppare *skills* che permettono il proseguimento dell'apprendimento anche dopo la fine dell'insegnamento formale.

Con la pubblicazione del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCER, 2002) e nel *QCER Volume Complementare* (2020) il Consiglio d'Europa rende ufficialmente operativo un quadro di riferimento per l'insegnamento delle LS basato su una metodologia orientata all'azione che mette al centro del processo lo studente e gli conferisce un ruolo attivo. L'apprendente è considerato un «agente sociale» e la lingua serve per relazionarsi con parlanti nativi di altre lingue. L'approccio che si promuove è inoltre *task based* ed è atto allo sviluppo di 1) competenze generali: sapere, saper fare, saper essere e il saper apprendere; 2) competenze linguistico-comunicative; 3) competenze strategiche; 4) abilità linguistiche (QCER, 2002; QCER Vol. Complementare, 2020).

La competenza del 'saper apprendere' include la capacità di acquisire conoscenza dall'esperienza, integrando le nuove conoscenze con le precedenti, quindi, ingloba la

competenza di scoperta e analisi (QCER, 2002: 105-106) e permette di affrontare con maggior indipendenza le sfide dell'apprendimento. Per lo sviluppo di tale competenza, è presupposto necessario la riflessione sulla lingua e il controllo delle strategie.

Anche nella recente *Raccomandazione del Consiglio d'Europa* riguardo all'importanza del plurilinguismo e della competenza interculturale (Council of Europe, 2022) si valorizza la voce degli studenti in uno spazio di apprendimento democratico (principio n. 6), la loro capacità di *critical thinking* e la loro autonomia («encourages learner autonomy and values the learner's voice», principio n. 6) per la promozione della competenza plurilingue 'per tutta la vita'.

Dopo aver definito evidenziato che l'autonomia è un centro di interesse per le indicazioni europee, come si indica direttamente o indirettamente nei documenti analizzati, nel prossimo paragrafo ripercorriamo gli sviluppi degli studi scientifici sul tema, a partire dall'elaborazione della definizione di autonomia, nonché dei modelli, delle strategie per misurarla e studiarla e i fattori cognitivi e affettivi che intervengono su di essa.

3. LA LETTERATURA SCIENTIFICA: I CAPISALDI DELLA DEFINIZIONE DI 'AUTONOMIA'

Henri Holec, studioso presso l'Università di Nancy e collaboratore del centro di ricerca CRAPEL (*Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues*) nonché membro attivo nel *Major Project in Modern Language - Project 4*, ha elaborato la prima definizione di autonomia.

Dans le contexte, qui est le nôtre, de l'apprentissage des langues, l'autonomie est donc la capacité de prendre en charge son propre apprentissage. (Holec, 1982, p. 10).

Inoltre, aggiunge:

“Autonomie” est donc un terme qui décrit une compétence potentielle de comportement dans une situation donnée, celle de l'apprentissage, en l'occurrence, et non le ou les comportement(s) effectif(s) d'un individu dans cette situation. Dire d'un apprenant qu'il est autonome, c'est donc dire qu'il est capable de prendre en charge son apprentissage, et uniquement cela: toutes les décisions concrètes qu'il prendra concernant son apprentissage peuvent être mises en relation avec cette capacité qu'il possède [...] (Holec, 1982, p. 10).

In altre parole, Holec (1982) definisce l'autonomia nell'apprendimento delle LS come la competenza – non innata, ma da acquisire in modo sistematico e riflessivo – da parte del discente di farsi carico del proprio apprendimento. Implica dunque assunzione di responsabilità da parte degli apprendenti e la presa di decisioni. Si tratta di una capacità e una competenza potenziali che si manifestano durante l'apprendimento.

L'autore elabora le prime definizioni di autonomia sebbene siano, fino a quel momento, limitate all'apprendimento degli adulti, nell'ottica delle politiche dell'educazione permanente. Tuttavia, si ritiene necessario stimolare l'autonomia già a partire dai livelli di istruzione inferiore, proprio perché è indispensabile, per la sua acquisizione, un percorso lento e graduale.

Distingue inoltre tra autonomia nell'apprendimento e autonomia linguistica, ovvero l'autonomia nell'uso e nella comunicazione in lingua straniera, e considerandole tuttavia due facce della stessa medaglia, ovvero due processi paralleli che procedono o meno in modo interdipendente.

L'assunzione di responsabilità da parte dell'apprendente implica la sua partecipazione attiva al processo di insegnamento – apprendimento e la capacità di auto-dirigerlo nei momenti che lo compongono: la pianificazione (definizione di obiettivi e contenuti grammaticali, lessicali, fonologici in base ai bisogni comunicativi, interessi, motivazione; definizione di metodi e tecniche di apprendimento, ovvero personalizzazione del processo), la meta-competenza ovvero controllo dell'apprendimento (strategie, tempi, risultati) e la valutazione (*self-assessment*, valutazione autodiretta) (Raappana, 1997). Si prevede un ruolo attivo del discente e l'insegnamento diviene quindi dinamico: non assimila informazioni, ma reagisce ad esse (Holec, 1997 in Trim, 1981).

Dopo la prima definizione di Henri Holec, sono state utilizzate diverse espressioni per parlare dell'autonomia (apprendimento autodiretto, individualizzazione, autoapprendimento), generando un «problema terminologico» (Navarro, 2006) e sono state elaborate ulteriori definizioni. Holec (1982) evidenzia che autonomia, autoapprendimento, apprendimento autodiretto e individualizzazione sono dimensioni interconnesse ma differenti.

In primo luogo, ciò che distingue autonomia e apprendimento autodiretto è la presenza e il ruolo del docente (Holec, 1982). Nell'autoapprendimento tutto viene lasciato nelle mani dello studente mentre nell'ambiente di apprendimento autonomo lo studente impara ad auto dirigere il suo apprendimento con il supporto del docente (Little, 1991).

In secondo luogo, con l'espressione 'individualizzazione del percorso' si fa riferimento alla personalizzazione dell'apprendimento in base alle differenze individuali (stili di apprendimento, tipo di intelligenza, aspetti affettivi). Si tratta di caratteristiche che vengono studiate a partire dagli anni Ottanta grazie allo sviluppo delle neuroscienze e che assumono rilevanza nell'ambito della glottodidattica umanistica (Balboni, 2017). L'individualizzazione dell'apprendimento prevede la creazione di materiale adeguato al singolo studente, ovvero alle sue caratteristiche cognitive e affettive. L'individualizzazione, tuttavia, non coincide con l'autonomia ma può rappresentarne una sua implicazione positiva. In altre parole, il percorso verso l'autonomia, prevede un progressivo percorso di scoperta di sé che rende necessaria l'individualizzazione dell'apprendimento per la «large prise en compte de la spécificité de chaque apprenant» (Holec, 1982: 15) e rispondere ai bisogni individuali di cui il discente diviene sempre più consapevole.

Un secondo punto di riferimento è Little (1991), che afferma: «as I hope to show, learner autonomy is the logical outcome of any attempt to make curricula and classrooms genuinely learner centred» (Little, 1991: 11), ovvero l'autonomia è naturale conseguenza dell'apprendimento centrato sullo studente.

Essentially, autonomy is a *capacity* – for detachment, critical reflection, decision making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning. The capacity for autonomy will be displayed both in the way the learner learns and in the way he or she transfers what has been learned to wider contexts. (Little, 1991: 4).

Da questa definizione si evince che l'autonomia implica riflessione critica, capacità di prendere decisioni e agire in modo indipendente nel percorso di apprendimento. Riguarda l'apprendimento della LS ma anche la modalità di trasferimento delle conoscenze nel contesto extrascolastico o accademico; quindi, nel contesto informale in cui si applicano le conoscenze.

È necessario garantire agli studenti la possibilità di scelta, affinché siano stimolati ad essere autonomi e responsabili. Le riflessioni di Little (1991) sulla questione sono particolarmente suggestive: la possibilità di scelta implica dare libertà agli studenti. «The concept of learner autonomy similarly implies that the learner enjoys a high degree of freedom» (Little, 1991: 4). Tuttavia, si tratta di una libertà 'controllata'. Si genera dunque una relazione di interdipendenza tra studente, docente e gruppo classe. L'apprendimento è considerato pertanto un fatto sociale.

Oltre a Henri Holec e David Little anche la studiosa Leni Dam si è dedicata al tema dal punto di vista teorico e sperimentale. I suoi studi sono relativi all'apprendimento dell'inglese come LS e vengono realizzati presso l'University College di Copenaghen, dove avvia il progetto LAALE (*Language acquisition in an autonomous learning environment*) tra il 1996 e il 2000. Dam (1995) utilizza sinonimi come indipendenza, apprendere ad apprendere. L'autonomia, secondo la studiosa, implica necessariamente assunzione di responsabilità e apprendimento attivo, nonché *awareness* metacognitiva.

Le variabili che intervengono sono: spostamento del *focus* dall'insegnamento all'apprendimento, il cambio di ruolo del discente, che è attivo e ha potere decisionale, il cambio ruolo docente (*counselor*, collabora, sostiene gli studenti ma non li dirige), il cambio della valutazione (da eterodiretta ad autodiretta, dal *focus* sulla *performance* al *focus* sul processo).

4. I MODELLI DI AUTONOMIA: COME MISURARLA?

Classifichiamo i modelli di autonomia elaborati fino a questo momento in tre categorie: modelli relazionali, con stadi di sviluppo e dinamici. Il modello di Holec, già commentato, mette in luce l'importanza della partecipazione dello studente nel percorso di apprendimento, dinamica che implica un cambiamento del ruolo del docente.

Uno dei primi modelli che si focalizza sul rapporto tra insegnante e discente è proprio quello di Leni Dam (1995). Si tratta di un modello relazionale proprio perché riconsidera il ruolo degli attori del processo di insegnamento – apprendimento e la loro relazione. La studiosa afferma che tale processo può essere maggiormente orientato verso un polo, lo studente, o verso quello opposto, l'insegnante. Nel modello di autonomia si propone la ricerca di un equilibrio tra i due poli. Si tratta di un modello che implica dunque il ripensamento dei ruoli, superando quelli tradizionali e basato sulla cooperazione tra docente e studenti e sulla negoziazione delle scelte.

Nunan (1995) e Scharle, Zsabó (2000) elaborano un modello basato su stadi di sviluppo. Come il modello di Leni Dam (1995), anche quello di David Nunan (1997) è orientato alla sua applicazione nel contesto di apprendimento formale e si articola in cinque livelli: consapevolezza, azione, intervento, definizione e trascendenza.

Il primo livello prevede il conseguimento di consapevolezza in merito agli obiettivi da conseguire, ai materiali che si utilizzano o che ciascun apprendente preferisce adottare e alle strategie. Il secondo livello permette il passaggio dalla consapevolezza all'azione. In altre parole, è il livello orientato alla scelta degli obiettivi e materiali. A partire da un ventaglio di opzioni proposte dal docente, gli studenti scelgono quali

obiettivi conseguire e che materiali utilizzare, d'accordo con lo stile di apprendimento e i bisogni individuali. Il terzo livello è quello dell'intervento da parte degli studenti, i quali hanno la possibilità e la capacità di intervenire nel processo con lo scopo di modificare gli obiettivi, i materiali e i *task* sulla base dei loro bisogni, della loro motivazione e del loro stile di apprendimento. Il quarto livello prevede la definizione da parte degli alunni degli obiettivi, dei materiali, dei contenuti, delle attività. Il quinto livello è quello della trascendenza dell'apprendimento verso l'esterno, cioè verso il contesto di apprendimento informale, quello extra-scolastico ed extra-accademico. Ciò si concretizza tramite la realizzazione di compiti di realtà, ovvero *task* autentici, e la riflessione sull'applicazione della LS nella vita quotidiana.

Scharle e Szabó (2000) propongono un modello basato su diverse fasi di sviluppo dell'autonomia. Secondo le studiose, gli studenti autonomi «accept the idea that their own efforts are crucial to progress in learning, and behave accordingly» (p. 3). In altre parole, pensano che il loro impegno sia determinante per progredire nell'apprendimento. Il docente ha un ruolo chiave ma è necessaria la volontà degli studenti di collaborare e impegnarsi. Pertanto, la responsabilità è condivisa.

Le autrici individuano specifiche variabili che incidono sull'autonomia ed elaborano un modello basato sulla progressione di tre fasi. Le variabili sono: motivazione, autoefficacia, monitoraggio dei progressi, cooperazione, riflessione strategica, livello di condivisione della didattica (informazioni e decisioni). Tali variabili sono coinvolte in ciascuna delle tre fasi, che enunciamo di seguito: 1) nella prima fase del percorso verso l'autonomia, la finalità è stimolare la *awareness* degli studenti cioè la consapevolezza di sé, stile cognitivo, processo; 2) durante la seconda fase l'obiettivo è praticare le capacità per cambiare l'attitudine, le convinzioni e la predisposizione all'apprendimento; si tratta di una fase di *training* delle responsabilità; 3) infine, la terza fase riguarda il trasferimento delle responsabilità dal docente allo studente. L'insegnante pertanto conferisce libertà agli studenti; propone attività poco strutturate e concentra il potere decisionale nelle sue mani.

Anche Littlewood (1996) distingue diversi livelli di autonomia e stabilisce una gerarchia: 1) autonomia linguistica: lo studente fa le scelte appropriate nell'ambito della grammatica e del lessico; secondo l'autore è lo *step* che precede l'autonomia comunicativa; 2) autonomia comunicativa: gli studenti scelgono cosa comunicare e le strategie per farlo; 3) autonomia nell'apprendimento, ovvero lo studente sa fare scelte riguardo gli obiettivi e le strategie di apprendimento; 4) autonomia personale e nella vita: lo studente usa la LS nella vita per la realizzazione dei suoi scopi personali (Littlewood, 1996; Menegale, 2015).

Tassinari (2011) elabora un modello dinamico di autonomia al cui centro vi sono i concetti di 'valutazione per l'apprendimento' e 'valutazione come apprendimento' («assessment for/as learning», Tassinari, 2011:120). La valutazione nell'apprendimento linguistico nel contesto scolastico è spesso ridotta alla valutazione della competenza. L'autrice propone anche la valutazione dell'autonomia, un costrutto difficile ed eterogeneo che coinvolge aspetti cognitivi, metacognitivi (consapevolezza, convinzioni, conoscenze metacognitive), affettivi (motivazione, emozioni, volontà), d'azione (capacità, comportamenti, *decision making*) e sociali (negoiazione, cooperazione tra pari e con il docente). Tale modello solleva la questione di disporre di modelli teorici in relazione al processo di valutazione, processo necessario a livello teorico anche per raffinare, comprovare e integrare i modelli stessi.

Misurare l'autonomia è risultato estremamente complesso e sono diverse le riflessioni degli studiosi in merito. La difficoltà deriva dalla complessità e poliedricità del concetto, dalle numerose variabili che intervengono (§ 5), dal fatto che è il risultato di un processo lungo che si sviluppa nel tempo con modalità e ritmi differenti per

ciascun apprendente. Per la definizione del livello di autonomia gli studiosi definiscono che il metodo migliore è quello della triangolazione, ovvero l'utilizzo di metodologie e strumenti misti. In dettaglio, Maynard (2006) e Nguyen (2012a) considerano particolarmente funzionale lo studio su piccola scala e prolungato nel tempo. Tuttavia, sono stati elaborati anche modelli di questionari diagnostici e autovalutativi (si vedano: *Learning Climate Questionnaire, Measuring instrument for language learner autonomy* di Murase, 2008, il *Self-directed learning Readiness Scale* di Guglielmino, 1977), da adottare durante l'osservazione etnografica insieme ad altri strumenti introspettivi, come il diario di bordo o le interviste.

5. VARIABILI AFFETTIVE E COGNITIVE DELL'AUTONOMIA

Nguyen (2012: 53) considera che l'autonomia è un «multimedial construct» ed evidenzia che la influenzano una «variety of factors». Tali fattori sono di natura affettiva e cognitiva.

È evidente che i fattori affettivi – in particolar modo la motivazione – influenzano l'apprendimento. Balboni (2015) la definisce metaforicamente come il motore che permette l'attivazione dell'*hardware* e del *software* (il cervello e la mente). Il filone di studi della psicologia umanistica evidenzia che l'oggetto di studio è l'essere umano in ogni sua componente, quindi quella cognitiva e quella emotiva. Damasio (1995) afferma definitivamente che i processi cognitivi sono influenzati da quelli emotivi e, in seguito, Goleman (2011) sviluppa gli studi di Damasio e li amplia, elaborando il concetto di intelligenza emotiva. Le neuroscienze considerano altresì che i valori affettivi influenzano i processi di memorizzazione e attenzione (Daloiso, 2009, Mora, 2021).

I fattori affettivi che influenzano l'autonomia e che è necessario controllare (il controllo degli aspetti affettivi dipende dall'intelligenza e dall'autonomia emotiva, due concetti approfonditi in Goleman, 2011 e Bisquerra, 2020) sono: le convinzioni, la motivazione, l'autostima, l'autoefficacia, la volontà (Menegale, 2015).

Le convinzioni sono parte del *curriculum* nascosto (Mariani, 2000), ovvero non visibile e di cui lo studente è poco consapevole. Le convinzioni sono un filtro interpretativo del mondo (Mariani, 2000), ovvero schemi concettuali e idee precostituite che dipendono dalle preconoscenze e dalle esperienze previe, nonché da valori sociali e culturali. Le convinzioni degli studenti riguardano l'oggetto di studio – la LS – il ruolo del docente e il suo ruolo. Esse sono per lo più legate ad un modello tradizionale e *teacher-directed* (Mariani, 2013). È dunque necessario che l'insegnante esplori le teorie implicite dello studente e avviare un percorso di decondizionamento che avvicini in modo graduale gli studenti all'autonomia (Holec, 1997).

La motivazione è una tematica ampiamente studiata, non solo rispetto all'autonomia. La motivazione è un costrutto considerato complesso e multidimensionale (Mariani 2006), eterogeneo e non unitario (Deci, Ryan, 2000). Ogni studente ha delle diversità proprie, per questo non possono esistere ricette prefabbricate per motivare i discenti. Deci e Ryan (2000) sono pionieri in questo ambito di ricerca ed elaborano il modello della *Teoria della Valutazione Cognitiva*, secondo la quale la motivazione è un costrutto complesso, un *continuum* in cui si va dal piano estrinseco al piano intrinseco, da quello strumentale a quello integrativo. Essa dipende dal bisogno (Maslow, 2007) e dalla valutazione dell'*input*. Deci e Ryan studiano inoltre le variabili che influenzano la motivazione: l'ambiente di apprendimento, facilitatore oppure non facilitatore, il *locus* di causa delle attribuzioni (interno, esterno, stabile o instabile), la sensazione di competenza (garantita se l'*input* e il *task* proposto sono

coerenti con la *Zona di Sviluppo Prossimale* individuale), e, di nostro interesse qui, la sensazione di autonomia. Autonomia e motivazione sono due concetti fortemente interconnessi, ovvero due facce della stessa medaglia: lo studente motivato si impegna maggiormente, ottiene risultati migliori, è più coinvolto nel processo, pertanto più responsabile di esso e delle strategie per controllarlo. In modo parallelo, lo studente autonomo è più motivato perché sa come controllare il processo di apprendimento.

L'autoefficacia e l'autostima sono due fattori affettivi che influenzano notevolmente l'autonomia. Bandura (2000, 2012) afferma che l'autoefficacia è presupposto per la *agency* e, ancora prima, per la volontà ad agire. In altre parole, influenza i processi cognitivi, emotivi, decisionali e motivazionali. Se lo studente non pensa di poter produrre i risultati desiderati, infatti, non è neppure incentivato ad agire. Mentre l'autoefficacia è legata alle abilità, l'autostima si riferisce al valore e alla percezione di sé come persona. Autoefficacia e autostima dipendono da fattori interni ed esterni, soprattutto la relazione con il docente e con i compagni. La scuola, in particolare, è il posto per eccellenza in cui gli studenti – neonati sociali (Montessori, 2006) – costruiscono la loro identità e la loro efficacia, presupposto per l'autonomia, finalità ultima della formazione scolastica (Bandura, 2000). La personalità degli adolescenti e la loro efficacia è particolarmente fragile, inoltre i fattori che inibiscono l'efficacia dei discenti sono il *feedback*, gli eventuali risultati negativi, le convinzioni. È indispensabile, pertanto, creare un ambiente di apprendimento privo di condizionamenti, positivo e propositivo, che non condanna le lacune e i difetti individuali, bensì esalta le potenzialità.

Data l'importanza dei fattori affettivi sullo sviluppo dell'autonomia nell'apprendimento, alcuni studiosi si sono dedicati alla ricerca del legame tra autonomia nell'apprendimento e autonomia emotiva. L'OMS (1997) e l'OECD (2015) identificano tra le *life skills* quelle socio-emotive, ovvero la competenza emotiva che permette di identificare, etichettare e regolare le emozioni nonché la consapevolezza circa il legame tra convinzioni, emozioni, cognizione e comportamenti. Conseguentemente, l'autonomia emotiva riguarda l'autodirezione e l'autogestione delle emozioni per delimitare le implicazioni negative sull'autostima, autoefficacia, motivazione, responsabilità. L'autonomia emotiva, inoltre, contribuisce alla creazione di un clima di apprendimento positivo in classe, nonché collaborativo (Schweder, Rawfelder, 2021) ed è presupposto per quella cognitiva.

Gli aspetti cognitivi che influenzano l'autonomia sono: la competenza strategica e la riflessione critica su sé, sul processo di apprendimento e sulla lingua. La competenza strategica, ovvero il controllo consapevole delle strategie, è indispensabile per raggiungere un buon livello di autonomia nell'apprendimento delle LS. In López e Canales (2018: 9) si afferma: «[...] entendemos la competencia estratégica como el camino más directo hacia la autonomía en el aprendizaje». Infatti, l'applicazione efficace delle strategie (cognitive, metacognitive, socioaffettive e comunicative) permette il raggiungimento di risultati migliori, fattore che stimola l'autoefficacia e l'autostima dei discenti, pertanto la sua motivazione. Il controllo strategico, inoltre, determina autocontrollo sulle attività, sul processo e sulla LS da parte dello studente, quindi maggiore autonomia da parte sua.

La riflessione critica è una pratica necessaria per rendere gli studenti autonomi e consapevoli, nonché per rendere l'esperienza di apprendimento auto-costruita, pertanto significativa (Bruner, 1986; Jovi, 2012). L'importanza del percorso riflessivo deriva dagli approcci della pedagogia esperienziale e riflessiva, in particolar modo gli studi di Kurt Lewin, John Dewey, Jean Piaget, Jerome Bruner e David Kolb (Kolb, 1984; Paleri, 2017). La riflessione è alla base del processo cognitivo e segue l'esperienza per la costruzione di significati.

Little (1991) evidenzia che è necessaria la riflessione anche a livello metacognitivo con l'obiettivo di individuare i punti di forza, di debolezza, di riflettere sugli aspetti cognitivi (obiettivi, *task*, materiali, strategie) e affettivi (motivazione, emozioni, convinzioni, atteggiamenti) (Menegale, 2018). In riassunto, gli ambiti di riflessione riguardano:

1) sé stessi («self concept», Kohonen, 1992: 73); l'obiettivo è comprendere, tramite un percorso di scoperta (Mariani, 2010), il proprio stile cognitivo, le preferenze sensoriali, le strategie, le abilità di studio, gli atteggiamenti, le credenze, il livello di autostima e autoefficacia e anche i propri interessi e bisogni. La riflessione avvia un meccanismo di decondizionamento (Holec, 1976) e aiuta gli studenti a conoscersi (Mariani, 2010). La lezione di LS diviene dunque anche un percorso di contatto con sé stessi in quanto studenti e persone;

2) riflessione sulla lingua straniera: è necessario che gli studenti riflettano sul funzionamento della lingua tramite l'utilizzo appropriato del metalinguaggio e l'analisi contrastiva che nel caso di lingue affini, come italiano e spagnolo, si rivela efficace (si veda Calvi, 1995);

3) sul processo di apprendimento, ovvero punti di forza, obiettivi conseguiti, aspetti di debolezza e obiettivi da conseguire, sulle strategie adottate, sui *task*, sul grado di responsabilità, su aspettative, sulle modalità di monitoraggio (interno ed esterno) e di *feedback* (Kohonen, 1992).

6. RUOLO DEL DOCENTE

Nell'ambiente di apprendimento autonomo, il ruolo del docente cambia necessariamente. Come abbiamo spiegato, autonomia non significa apprendere da solo, senza alcun supporto, ovvero non vuol dire *autoapprendimento* (Little, 1991). In altre parole, il ruolo del docente è necessario e fondamentale per il raggiungimento di un buon livello di autonomia e consapevolezza (Raappana, 1997). L'autonomia, dunque, è 'responsabilità' dell'insegnante ed è un compito oneroso (Dam, 2003).

Nel contesto scolastico di istruzione attuale, nonostante lo sviluppo dell'approccio comunicativo che i docenti di LS dovrebbero incontrare nella loro formazione e che difende un ruolo umanistico di docenza, frequentemente sopravvive il modello didattico e pedagogico basato sulla *distanza* tra studenti e docenti e sul ruolo di *potere* del docente.

È culturalmente accettato da docenti, studenti e genitori (Dam, 2003), è un modello trasmissivo della conoscenza ed è basato sul *controllo* da parte del docente, sulla disciplina e sul *silenzio* in classe. Il ruolo di docente è intangibile e inviolabile, nonché indiscutibile e lo studente è passivo.

Come detto, nell'ambito dell'apprendimento delle LS, a partire dalla pubblicazione del QCER (2002) si propone un modello attivo di apprendente. In altre parole, la lezione diviene il momento in cui lo studente esercita il più possibile la LS ed è coinvolto nel processo.

Come abbiamo in parte anticipato nei paragrafi precedenti, la letteratura sul tema (in particolare: Breen, Mann, 1997; Dam, 2008; Kohonen, 1992; Little, 1991; Menegale, 2012) propone il superamento del modello pedagogico sopra descritto, a partire dai cambi di ruoli di docente e studente e all'elaborazione di un nuovo paradigma orientato allo studente e alla sua autonomia. Si tratta di un approccio per lo più esperienziale e innovativo e prevede la condivisione di responsabilità tra docente e discente (Voller, 1997). Il docente non è controlllore, detentore del potere decisionale, bensì un

facilitatore e mediatore (Voller, 1997), è collaborativo e interattivo, dialoga con gli studenti in merito al *curriculum*, ai contenuti, alla metodologia. Gli studenti hanno un ruolo attivo, collaborano e assumono le responsabilità del proprio apprendimento, ovvero costruiscono la conoscenza. Conseguentemente, il *curriculum* è dinamico, autodiretto da parte degli studenti e con valutazione orientata al processo.

Alla luce di quanto esposto fino a questo punto, il ruolo del docente nell'ambiente di apprendimento autonomo – o orientato all'autonomia – è totalmente diverso da quello tradizionale. In concreto, il docente che stimola l'autonomia crea un ambiente di apprendimento che supporta gli studenti (Nguyen, 2012b; Voller, 1997; Schweder S., Raufelder D., 2021) ed entra in relazione con loro, i quali formano una comunità di apprendimento (Rogers, 1976, 1982; Ingold, 2019).

Più specificatamente, rispetto all'autonomia, il docente indaga il livello iniziale di autonomia degli studenti e pianifica come abituarli in modo graduale all'assunzione di responsabilità (Nguyen, 2012b). L'approccio non è trasmissivo, bensì esplorativo, ovvero il docente non trasmette informazioni, ma ne stimola la ricerca; coinvolge, dunque, lo studente nel processo cognitivo (Nguyen, 2012b).

Il coinvolgimento dello studente avviene anche a livello socioaffettivo e metacognitivo. L'insegnante sostiene la motivazione e stimola la riflessione rispetto agli aspetti affettivi dell'autonomia. Dal punto di vista metacognitivo, l'insegnante condivide responsabilità con gli studenti e stimola la riflessione sulle modalità di apprendimento e sul processo. Come si evidenzia nel modello di autonomia di Dam, il percorso pedagogico per l'autonomia si basa su una relazione equilibrata tra studente (percorso *student-directed*) e docente (*teacher-directed*). È fondamentale che le scelte da parte di entrambi gli attori siano condivise, negoziate, giustificate (Dam, 1995; Menegale, 2015). Come si evince la possibilità di scelta e la libertà sono un prerequisito per l'autonomia (Trebbs, 2008; Little, 1991).

Il docente è negoziatore e *counsellor* (Voller, Riley, 1997 in Benson, Voller, 1997), ovvero negozia il curriculum (modello di curriculum aperto, si veda Landone, 2018), dialoga intorno agli obiettivi dei *task*, della lezione, del percorso, alla modalità di apprendimento (stile di apprendimento), ai materiali, con la finalità di stimolare la riflessione metacognitiva, strategica e metalinguistica e la consapevolezza degli studenti su questi temi (Dam, 2003).

Inoltre, l'insegnante non controlla che lo studente studi, ma fornisce supporto e strumenti adeguati affinché possa farlo nel miglior modo (docente come una risorsa; Voller, 1997), tollerando l'errore, inteso come inevitabile e necessario riflesso della competenza transitoria (Schweder, Raufelder, 2021).

Si crea una relazione di interdipendenza tra studente e docente (Little, 1991) e di continuo dialogo e negoziazione. Studenti e docente sono co-produttori dell'esperienza di apprendimento e l'apporto di ciascuno è indispensabile. Il dialogo educativo è finalizzato inoltre a fornire *feedback* costante, un sostegno nell'autovalutazione (Crabbe, 1993), un supporto per comprendere i bisogni e per pianificare azione di potenziamento e/o recupero (*problem solving*). Tali caratteristiche descrivono anche il ruolo di tutor nei percorsi di formazione asincroni online.

Il docente non limita il suo campo di azione all'aula, ovvero l'apprendimento non è finalizzato al voto e alla promozione, ma è orientato alla sua applicazione nel mondo, nella società e in ambito lavorativo e accademico. Pertanto, stimola le *bridging techniques* (Menegale, 2013), cioè enfatizza la riflessione critica sull'applicazione delle conoscenze e competenze acquisite nell'ambiente formale e in quello informale, ovvero extra scolastico ed extra accademico. Come evidenzia Menegale (2015: 13) l'insegnante è il «grande attore» che è chiamato a «fare da trait d'union tra il mondo interno al discente e quello esterno».

È fondamentale che l'azione del docente sia preceduta dalla riflessione (Voller, 1997). Le domande che orientano l'azione del docente, dunque, non possono essere: «come posso spiegare in modo chiaro un dato argomento?», «come posso verificare le loro conoscenze?». Questi sono i quesiti che si pone il docente in un ambiente di apprendimento orientato al docente. Al contrario i quesiti che orientano la programmazione e l'azione didattica per l'autonomia sono: «come posso supportare al meglio il percorso di apprendimento dei miei studenti?»; «come posso stimolare la loro riflessione su di sé e sulla lingua per renderli più consapevoli?»; «come posso fare affinché gli studenti documentino i loro progressi e per renderli coscienti del processo e programmare percorsi di apprendimento personalizzati?»; «ho dato agli studenti la possibilità di scelta riguardo il percorso?»; «ho reso consapevoli gli studenti degli obiettivi dei *task* / della lezione / dell'unità?»; «come posso creare un ambiente di apprendimento positivo dal punto di vista affettivo, che stimoli l'autostima e l'autoefficacia degli studenti?» (Dam, 2003).

In conclusione, gli studenti sono come dei semi che devono germogliare e divenire alberi robusti, sani e fioriti. L'insegnante è il giardiniere, che li guarda mentre fioriscono e li annaffia secondo l'esigenza di ciascun seme. Il processo di fioritura è possibile quando non vi siano costrizioni e condizionamenti esterni.

7. QUESTIONI APERTE

Nel corso dell'argomentazione presentata nei paragrafi precedenti abbiamo presentato gli studi sull'autonomia, le definizioni elaborate, i fattori cognitivi e socioaffettivi che influenzano il suo sviluppo, il ruolo del docente e del modello pedagogico di riferimento.

Dallo stato dell'arte esposte emerge inoltre che il percorso orientato all'autonomia è concepito come un percorso di presa di consapevolezza e scoperta di sé stessi. Nell'ambiente di apprendimento autonomo, pertanto, il singolo studente ha la possibilità di comprendere i suoi bisogni, i suoi interessi e le sue caratteristiche cognitive e affettive. Tale contesto sembra, pertanto, favorire la differenziazione didattica, un approccio che rende l'apprendimento il più possibile accessibile e inclusivo, obiettivo n. 4 dell'Agenda 2030².

È necessario approfondire la relazione tra autonomia e differenziazione didattica e indagare, nonché sperimentare, tecniche e strategie che permettano la differenziazione dell'insegnamento-apprendimento delle LS a partire da un processo di scoperta del sé. È particolarmente suggestivo lo studio di tali tematiche nel contesto di apprendimento formale a scuola e all'università: come superare i vincoli sistemici per rendere l'apprendimento il più possibile autonomo, quindi personalizzato? Come creare ambienti di apprendimento formali in cui ciascun studente possa scoprire sé stesso ed essere quello che è?

In altre parole, l'apprendente è un seme che ha bisogno di incontrare nel percorso di crescita le condizioni migliori per poter germogliare. Il terreno – ovvero metaforicamente la scuola – deve essere fertile e chi lo ha in cura – gli insegnanti – devono irrigare il terreno e annaffiare il fiore al punto giusto. Con una battuta finale, se il seme è destinato a diventare una pianta di orchidee bianche, non possiamo annaffiarlo come se fosse un cactus. Il rispetto della diversità individuale e la differenziazione didattica diviene il presupposto per la presa di consapevolezza degli

² <https://unric.org/it/obiettivo-4-fornire-ineducazione-di-qualita-equa-ed-inclusiva-e-opportunita-di-apprendimento-per-tutti/>.

studenti e la loro fioritura. L'autonomia è dunque la chiave affinché il seme comprenda il suo essere e lo diventi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P. E. (2015), *Le sfide di Babele*, UTET, Torino.
- Balboni P. E. (2017), "La glottodidattica umanistica in Italia: una prospettiva storica", in *ELLE*, 6, 1, pp. 7-22:
https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2017/1/art-10.14277-2280-6792-ELLE-6-1-17-1_szKbbDf.pdf.
- Bandura A. (2000), *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Erikson, Trento.
- Bandura A. (2012), *Adolescenti e autoefficacia. Il ruolo delle credenze personali nello sviluppo individuale*, Erikson, Trento.
- Benson P., Voller P. (1997), *Autonomy and independence in language learning*, Longman, London.
- Breen M. P., Mann S. J. (1997), "Shooting Arrows at the Sun: Perspectives on a Pedagogy for Autonomy" in Benson P., Voller P. (eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning*, Longman, London, pp. 132-149.
- Cortelazzo M., Cortelazzo M. A. (a cura di) (2021), "Autonomo", in *DELI. Dizionario etimologico della lingua italiana. L'etimologico minore*, Zanichelli, Bologna.
- Bisquerra R., López-Cassá È. (2020), *Educación Emocional. 50 preguntas y respuestas*, Editorial El Ateneo, Barcellona.
- Calvi M. V. (1995), *Didattica delle lingue affini. Spagnolo e italiano*, Guerini Scientifica, Milano.
- Council of Europe (1981), *Modern Languages Programme 1971-1981. Report presented by CDCC Project Group 4*, Strasbourg pp. 66-74.
- Council of Europe (2001), *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*, Strasbourg: Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F. - *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione* (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze
- Council of Europe (1997), *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*, Strasburgo.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Council of Europe (2021), *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER). Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen Complementario*, Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Instituto Cervantes.
- Council of Europe (2022), *Recommendation CM/Rec (2022)1 and explanatory memorandum*: <https://rm.coe.int/prems-013522-gbr-2508-cmrec-2022-1-et-expose-motifs-couv-a5-bat-web/1680a967b4#:~:text=This%20recommendation%20aims%20to%20give,and%20participation%20in%20democratic%20culture>.

- Crabbe D. (1993), "Fostering autonomy within classroom: the teacher's responsibility", in *System*, 21, 4, pp. 443-452.
- Daloiso M. (2009), *I fondamenti neurologici dell'educazione linguistica*, Libreria La Cafoscarina, Venezia.
- Dam L. (1995), *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice*, Autentik, Dublin.
- Dam L. (2003), "Developing learner autonomy: the teacher's responsibility", in: Little D. (Coord.), *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*, Autentik, Dublin, pp. 135-147.
- Damasio A. (1995), *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano.
- Deci E. L., Ryan R. M. (2000a), "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions", in *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 54-67:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910202>.
- Delors J. et al. (1996), *La educación encierra un tesoro*, Unesco Publishing.
- Faure E. et al. (1972), *Learning to be. The world of education today and tomorrow*, Unesco Publishing
- Fiorin I. (2014), *Insegnare ad apprendere. Orientamenti per una buona didattica*, La Scuola Editrice, Brescia.
- Goleman D. (2011), *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano.
- Guglielmini L. (1977), *Development of the Self-Directed Learning Readiness Scale*, Tesi di dottorato non pubblicata, University of Georgia.
- Holec H. (1982), *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Consiglio d'Europa, Strasburgo:
<http://www.lerif.net/A-GRAF/membres/Textes/CONSEIL%20DE%20LA%20COOPERATION%20CULTURELLE.pdf>.
- Holec H. (1997), *Learner autonomy in modern languages: research and development*, Consiglio d'Europa, Strasbourg.
- Ingold T. (2019), *L'antropologia come educazione*, Trad. di Donat L., La Linea, Bologna.
- Kohonen V. (1992), "Foreign language learning as learner education: facilitating self-direction in language learning", in Trim J. (1992), *Transparency and coherence in language learning in Europe. Objectives, evaluation, certification*, pp. 71-88:
<https://rm.coe.int/0900001680707cde>.
- Kolb D. A. (1984), *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice Hall, Hoboken, pp. 20-38.
- Landone E. (2018), *Utopia didattica: l'apprendimento della lingua straniera oltre l'aula*, Mimesis, Milano.
- Little D. (1991), *Learner autonomy: definitions, issues and problems*, Autentik, Dublin.
- Little D. (1995), "Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy", in *System*, 23, pp. 175-181.
- Littlewood W. (1996), "Autonomy: an anatomy of framework", in *System*, 24, 4, pp. 427-435.
- López M. N., Canales A. B. (2018), *Las estrategias de aprendizaje de segundas lenguas*, Arco-Libros, Madrid.
- Lucchiari C. (2018), *Psicologia a scuola. Un percorso pratico-teorico*, Libreria Universitaria, Padova.
- Mariani L. (1994), *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, Nuova Italia, Firenze.
- Mariani L. (2000), "Convinzioni e atteggiamenti a scuola: alla scoperta del 'curriculum nascosto'", in *Lingue e Nuova didattica*, XXIX, 5, pp. 21-32.
- Mariani L. (2006), *La motivazione a scuola. Prospettive teoriche e interventi strategici*, Carocci, Roma.

- Mariani L. (2010), *Saper apprendere. Atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per imparare a imparare*, Libreria Universitaria, Padova.
- Mariani L. (2013), "Convinzioni e atteggiamenti verso l'apprendimento delle lingue: insegnanti e studenti a confronto", in *Babylonia* 1, pp. 70-74.
- Maslow A. H. (2007 [1954]), *Motivazione e personalità*, Fabbri, Milano.
- Maynard J. (2006), "Measuring learner autonomy: can it be done?", in *Springs*, pp. 1-6:
https://www.academia.edu/2861757/Measuring_learner_autonomy_Can_it_be_done.
- Menegale M. (Coord.) (2013), *Autonomy in language learning: getting learners actively involved*, IATEFL, University of Kent, Canterbury.
- Menegale M. (2015), *Apprendimento linguistico: una questione di autonomia? Modello di sviluppo dell'autonomia di apprendimento linguistico e prospettive educative possibili*, Erikson, Trento.
- Montessori M. (2006), a cura di Tornar C. *Dall'infanzia all'adolescenza*, FrancoAngeli, Milano.
- Mora F. (2021), *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*, Alianza Editorial, Madrid.
- Murase F. (2008), "Measuring learner autonomy: a pilot study", in A. M. Stoke (Ed.), *JALT2008 Conference Proceedings*, Tokyo, pp. 1252-1261.
- Nguyen L. T. C. (2012a), "Learner autonomy in language learning: how to measure it rigorously", *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 1, 18, pp. 50-65.
- Nguyen L. T. C. (2012b), "The Roles of Teachers in Fostering Autonomous Learning at the University Level", in *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, pp. 605-609.
- Nunan D. (1997), "Designing and adapting materials to encourage learner autonomy", in Benson P., Voller P. (eds.), *Autonomy and independence in language learning*. Longman, London, pp. 192-203.
- OCSE (2003), *Competenze chiave per una positiva vita attiva e per il buon funzionamento della società. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Rapporto finale della ricerca De.Se.Co.*
- OECD (2015), *Skill Studies: Skills for Social Progress. The Power of Social and Emotional Skills*, OECD publishing.
- OMS (1997), *Life Skills Education for children and adolescents in Schools. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes*.
https://www.edulinks.org/sites/default/files/media/file/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf.
- ONU (2020), Obiettivi per lo sviluppo sostenibile. N. 4:
<https://unric.org/it/obiettivo-4-fornire-una-istruzione-di-qualita-equiva-ed-inclusiva-e-opportunita-di-apprendimento-per-tutti/>.
- Paleari V. (2017), "Hacia un entorno más auténtico en el aprendizaje del español como lengua extranjera. El enfoque experiencial", in *Lingue e Linguaggi*, 23, pp. 151-167:
https://air.unimi.it/retrieve/974f22e8-d2f9-4595-8330-7cc5bdd3f7c2/V.Paleari_aprendizaje%20experiencial.pdf.
- Raappana S. (1997), "Metacognitive skills, planning and self-assessment as a means towards self-directed learning", in Holec H., Huttunen I., *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, pp. 123-138.
- Rogers C. (1978), *Potere personale. La forza interiore e il suo effetto rivoluzionario*. Astrolabio, Roma.
- Rogers C. (1982), *Libertad y creatividad en la educación*, trad. di Vetrano S.. Editorial Paidós, (ed. orig. Rogers, C. (1969), *Freedom to learn*, Merrill, Chicago, Illinois).
- Scharle A., Szabó A. (2000), *Learner autonomy*, Cambridge University Press, Cambridge pp. 3-10.

- Schweder S., Raufelder D. (2021), "Examining positive emotions, autonomy support and learning strategies: self-directed versus teacher-directed learning environments", in *Learning Environment Research*, 25, pp. 507-522: <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09378-7>.
- Tassinari M. G. (2011), "Assessment for learning; assessment for autonomy", in Gitsaki C., Coombes C. (eds.), *Current Issues in Language Evaluation, Assessment and Testing. Research and Practice*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge, pp. 118-136.
- Trebbi T. (2008), "Freedom: a prerequisite for learner autonomy?", in Lamb T., Reinder H. (eds.), *Learner and teacher autonomy: concepts, realities and responses*, John Benjamin Publishing Company, Amsterdam, pp. 33-47.
- Trim J. (2010), *Modern languages in the Council of Europe*, Council of Europe, Strasbourg <https://rm.coe.int/modern-languages-in-the-council-of-europe-1954-1997-international-co-o/1680886eac>.
- UE (2006), *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>.
- UE (2018), *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*: [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)).

