

L'E-TANDEM IN TEMPI DI DAD PANDEMICA Sperimentazione, teoria e feedback degli studenti

MARÍA EUGENIA GRANATA¹, JONATHAN-OLIVIER MERLO², RODOLPHE
PAUVERT³

^{1,2} UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI SIENA, ³ UNIVERSITÉ DE POITIERS

Abstract – Due to the pandemic context, the sudden arrival of teaching online in the university setting has profoundly changed pedagogical habits, especially in the case of foreign language teaching. With the aim of responding to the deficit of speaking interaction generated by these changes, several initiatives have been launched. Among these, within the teaching of Spanish and French as foreign languages at the University for Foreigners of Siena and of Italian as a Second Language at the University of Poitiers, in the summer of 2021 e-tandem systems were proposed, oriented towards voluntary students from seven universities in Latin America and Europe. This paper will present, after having recollected the principles of autonomy and of collaborative learning based on linguistic tandems and having searched through the literature on the role of the teacher in question, an online questionnaire given out to around 350 participants in the initiative. The data collected will then be presented and discussed, to reflect finally on the type of tutoring to propose to the participating students in order to maximise their learning of a second language.

Keywords: e-tandem; Spanish, French and Italian as Foreign Languages; self-study; autonomy.

*Non ho molta fiducia d'incontrarti
nella vita eterna.*

*Era già problematico parlarti
nella terrena.*

*La colpa è nei sistemi
delle comunicazioni.*

*Se ne scoprono molte ma non quella
che farebbe ridicole nonché inutili
le altre.*

(E. Montale, Tutte le poesie, 1984, p. 866)

1. Introduzione

L'irruzione del Covid-19 nel marzo del 2020 ha provocato in tutti gli ambiti una crisi senza precedenti che non ha risparmiato l'universo della didattica. L'erogazione delle lezioni interamente svolte a distanza, conseguenza di una prima chiusura degli atenei italiani, alternata poi durante l'a.a. 2020/21 a periodi di didattica mista, ha imposto di innovare radicalmente la normale prassi dell'insegnamento. Oltre alle difficoltà inerenti all'uso delle nuove tecnologie e alla mancanza di formazione al riguardo per gran parte dei docenti, il deficit di interazioni in classe ha notevolmente reso difficoltoso, quando non proprio cancellato, il lavoro relativo alle competenze interazionali come contemplate nel QCER (2002).

Tuttavia, la pandemia ha risvegliato, in molti casi, lo spirito di innovazione dei docenti alla ricerca di un supporto in grado di controbilanciare gli effetti negativi provocati dalla situazione emergenziale. In queste pagine si presenta una sperimentazione di apprendimento collaborativo e autonomo tramite e-tandem linguistici e culturali, tra apprendenti di lingua

francese, italiana e spagnola di vari paesi. Si tratta di una modalità di apprendimento attraverso una comunicazione autentica che stimola le capacità comunicative, poco sollecitate quando non assenti nelle situazioni simulate in aula (Brammerts, 2006, p. 22).

Quindi, si presenta dapprima un breve ritratto teorico del ruolo dei tandem nell'apprendimento della lingua straniera. Segue la descrizione dei dispositivi attuati nell'ambito dei corsi di spagnolo e francese L2 dell'Università per Stranieri di Siena e nei vari corsi d'italiano dell'Università di Poitiers, ossia i due atenei con maggior numero di studenti partecipanti. Si conclude illustrando il questionario che è stato proposto ai partecipanti a fine progetto.

I dati qualitativi e quantitativi raccolti hanno permesso di confrontare i feedback degli studenti, diretti protagonisti degli scambi, con la letteratura sull'argomento. Questo ha permesso poi di identificare gli aspetti maggiormente problematici e di proporre, infine, vari suggerimenti per rendere possibile una migliore resa dei dispositivi, sia in fase preparatoria che in itinere.

2. Tandem/e-tandem: l'indipendenza cooperativa

Il tandem linguistico prende origine negli anni Sessanta, quando l'*Office franco-allemand pour la Jeunesse* idea corsi binazionali per permettere ai giovani di Francia e Germania di studiare insieme la lingua dell'altro. Fin dall'inizio questi corsi furono organizzati intorno a binomi autonomi e composti da due apprendenti di lingue diverse, ognuno impegnato nell'imparare la lingua del partner. Gli *ateliers linguistiques* creati allora, precursori dei tandem, si fondano tuttavia sui metodi glottodidattici dell'epoca, che prevedano prevalentemente attività guidate e dialoghi pre-pianificati. Solo progressivamente l'OFAJ giunge al tandem come dispositivo di apprendimento non formale, fuori contesto scolastico e fuori curriculum (Jardin, 2017, pp. 2-4).

Oggi, sia il tandem sia l'e-tandem vengono maggiormente intesi come modalità di apprendimento collaborativo tra due individui provenienti da due realtà linguistiche differenti e intenti ad imparare la lingua del partner, tramite la conoscenza reciproca e la scoperta delle rispettive culture (Bâgiag, 2018, p. 181; Eschenauer, 2013, p. 88; Holec, 1981, pp. 1-4; Vassallo, 2006, p. 84). In origine concepito intorno ad attività di conversazione tra i partner, il tandem è sempre stato inteso come strumento privilegiato per esercitare e potenziare le competenze linguistiche in relazione all'interazione orale. Ciononostante, con lo sviluppo delle nuove tecnologie e l'arrivo di internet a partire dagli anni Novanta, le possibilità di interagire includono anche il medium scritto (Lewis, Stickler, 2007, pp. 164-165). Da allora le modalità di scambio a distanza si sono moltiplicate, dalle videochiamate allo scambio di mail, conversazioni su chat o messaggi, come dimostrano vari progetti di scambi interculturali e linguistici online illustrati da Mangenot (2017, pp. 114-132). Il tandem è quindi suscettibile di ricoprire una grande varietà di forme e di modalità.

Da queste premesse si possono evincere i tre principi che caratterizzano il tandem in una prospettiva glottodidattica (Vassallo, Telles, 2006, pp. 86-89): 1. il principio di alternanza, poiché le lingue non devono essere mescolate all'interno di uno stesso scambio ma si alternano per diventare a turno e a parità di tempo la lingua della conversazione; 2. il principio di reciprocità, derivante dal fatto che entrambi i partner rivestono a rotazione il ruolo di apprendente della lingua dell'altro (L2) e di esperto della propria lingua (L1); 3. il principio di autonomia, nella misura in cui le modalità e i contenuti delle attività del tandem – cosa, come, quando e per quanto tempo – vengono scelti dai partner stessi.

2.1. I principi di alternanza e reciprocità tra lingue e partner

Una caratteristica intrinseca del tandem linguistico è quella della parità tra le lingue e tra i partner del binomio. Si parla di parità tra le lingue innanzitutto perché entrambi sono, a fasi alterne, lingua di comunicazione e di scambio, idealmente per un tempo complessivo identico, in modo tale che venga rispettata una simmetria bilingue nell'ambito del tandem (Bâgiag, 2018, pp. 188-189). Le lingue devono tuttavia alternarsi senza mescolarsi, ognuna di loro vedendosi dedicare un tempo specifico, sia nel corso di uno stesso incontro sia durante incontri diversi (Brammerts, 2003, p. 16, citato in Vassallo, 2006, p. 87).

Allo stesso modo, la parità tra i partner costituisce un aspetto centrale, in particolare perché, nell'alternare le lingue in modo equo, i partecipanti al binomio si ritrovano a turno nella posizione di apprendente di una L2 e nel ruolo di specialista o esperto della propria L1. Entrambi si ritrovano quindi a fasi alterne in posizione di chi riceve e di chi dà, cosicché ambedue possano trarre lo stesso vantaggio dalla relazione tandem, anche se non necessariamente in modo identico (Lewis, Stickler, 2007, p. 165; Vassallo, 2006, pp. 96-97).

L'alternanza dei ruoli e la reciprocità che ne deriva sono di per sé generatrici di motivazione per i partner di uno stesso binomio, come è stato evidenziato da Vassallo (2006, pp. 88-97):

- entrambi, a turno, rivestono il ruolo dell'esperto della propria L1, con il potere normativo che esso conferisce;
- entrambi si alternano nella posizione dell'apprendente, generando maggiore coscienza di quanto si possa chiedere o pretendere quando si invertiranno i ruoli;
- entrambi i partner si trovano su uno stesso piano di uguaglianza e si devono accordare sulle diverse modalità organizzative del loro binomio.

Questi aspetti sono particolarmente importanti perché la reciprocità e l'alternanza dei ruoli impone ai partner di negoziare non solo le modalità degli scambi ma anche le dimensioni socioaffettive e socio-cognitive dell'apprendimento proprio e dell'altro: bisogno di sostegno, rispetto dell'autonomia e delle strategie del partner (Chotel, Mangenot, 2011, pp. 4-5). In questa prospettiva, il potere dell'apprendimento in tandem risiede nei processi metacognitivi derivanti dall'azione sociale del principio di reciprocità (Little, 2006, p.34). Nel concreto, la responsabilizzazione indotta dal partenariato finisce per favorire le competenze di interazione orale grazie sia alle reciproche retroazioni correttive sia agli atteggiamenti di comprensione e benevolenza che ambedue i partner esprimono nei confronti dell'altro (Marneffe, 2019).

In definitiva, se è inconfutabile che la reciprocità è una delle caratteristiche definitorie del tandem, andrebbe ricordato quanto la relazione tra i partner richieda loro cooperazione e coordinazione e quanto la modalità di apprendimento sia caratterizzata non tanto dall'individualismo bensì dal partenariato (Lewis, Stickler, 2007, p. 165), specie per quanto riguarda tutto il progressivo processo di acquisizione dell'autonomia.

2.2. Il principio di autonomia del tandem

Principio cardine del tandem linguistico, l'autonomia si riferisce alla capacità dei partecipanti / partner di autogestire nel tempo il proprio apprendimento. Holec (1981, p. 4) in particolare ha definito le varie caratteristiche del processo di apprendimento in autonomia sottolineando quanto, in linea teorica, l'apprendente autonomo debba essere capace di:

- determinare i propri obiettivi di apprendimento;
- definirne i contenuti e la progressione;
- selezionare i metodi, le modalità e le tecniche più adeguati allo scopo;
- controllare e valutare l'effettivo svolgimento dell'acquisizione.

Sebbene Holec avesse già intuito che l'autonomia non era una capacità innata e che gli insegnanti dovevano diventare facilitatori del processo di autonomizzazione (*ibid.* pp. 22-25), in seguito varie voci hanno precisato e completato la sua riflessione. In effetti,

dès les premières mises en œuvre [du tandem], les chercheurs-praticiens sont conscients que l'autonomie est définie en tant que capacité « idéale », et que la réalité des apprenants est autre (Barbot, Gremmo, 2012, p. 20).

Nei fatti, saper autovalutare e autogestire il proprio apprendimento richiede competenze specifiche che devono essere acquisite, affinché l'apprendente impari progressivamente a scegliere coscientemente le proprie strategie di apprendimento della L2 (Lewis, Stickler, 2007, p. 163).

Tuttavia, in ambito universitario o scolastico, siccome non si può pretendere a prescindere che gli studenti siano già autonomi fuori dall'aula, l'istituzione riveste un ruolo di primo piano nel formare studenti capaci di imparare in autonomia per poter delegare loro parte delle scelte legate al processo di apprendimento (Macaro, 2008, p. 60). Di conseguenza, non è possibile fare a meno di una riflessione su come impostare ed organizzare l'accompagnamento degli apprendenti in un percorso di autonomia che non è più solo caratterizzato dalla trasmissione di uno *school knowledge* ma prevede anche di dispensare una *action knowledge* (Kirwan & Little (2019, p. 128).

Focalizzarsi sul ruolo dell'istituzione conduce inevitabilmente ad interrogarsi anche su quello dell'insegnante stesso. Vari autori (Benson, 2008, pp. 21-22; Lewis, Stickler, 2007, p. 165; Kirwan, Little, 2019, p. 129) insistono sul fatto che lo sviluppo dell'autonomia dell'apprendente non significa diluire o sminuire il ruolo dell'insegnante, specie in un contesto universitario come quello preso in esame in questo lavoro. L'autonomia degli studenti alla quale si tende non vuol dire essere indipendenti dai professori né dai materiali didattici, significa piuttosto essere capaci di autogestire il proprio apprendimento.

In questa prospettiva, l'insegnante stesso, da semplice esperto di contenuti, diventa una sorta di *consigliere* o consulente nel processo di apprendimento in autonomia (Vassallo, 2011, pp. 91-92). Nell'ambito di un progetto tandem in contesto istituzionale quindi, da specialista della L2, l'insegnante dovrebbe diventare *facilitatore* (Holec, 1981, p. 23) o *tutor* (Mangenot, 2017, pp. 90-92) durante tutto il percorso didattico, comprese le fasi preliminari e preparatorie.

2.3. Il ruolo dell'insegnante

Immaginando un dispositivo tandem caratterizzato dalla totale autonomia del binomio e dall'assenza di una figura di riferimento – insegnante o *tutor* che sia – è lecito chiedersi fino a che punto l'apprendente possa svolgere il suo ruolo di esperto per guidare il partner nell'apprendimento: *tout un chacun est-il vraiment capable d'expliquer le fonctionnement de sa langue maternelle ? Et les binômes trouvent-ils toujours matière à échanger ?* (Mangenot, 2017, p. 116).

Per rispondere a questi interrogativi è necessario fermarsi prima sul ruolo dell'insegnante. Nel caso di un dispositivo collaborativo come il tandem, lo stesso Mangenot (*ibid.* p.91) identifica varie mansioni che spettano al *tutor* in quanto referente per i partner, tra le quali: 1. consigliere metodologico (aiutare a identificare fonti, selezionare materiali), 2. consigliere pedagogico (aiutare a rispettare il principio di parità), 3. animatore (motivare, rilanciare attività del gruppo o del tandem). Oltre a quelli sopraelencati, l'autore suggerisce un ulteriore ruolo, quello di valutatore. Mangenot fa così sua una distinzione già proposta in Holec (1981, pp. 20-21) il quale afferma che, in un contesto istituzionale, il controllo dell'effettiva

acquisizione può essere dissociato dalle altre dimensioni dell'apprendimento in autonomia ed essere delegato ad un aiuto esterno, quello dell'insegnante.

Tra tutti, è di particolare rilievo proprio il ruolo dell'insegnante "animatore", il cui compito consiste nell'innescare sia la dinamica verso l'autonomia, sia nell'insegnare a gestire l'intersoggettività nella relazione di partenariato. Diventa quindi necessario ripensare l'accompagnamento dei binomi per favorire la scoperta dell'altro anche nella sua alterità. A riprova di questa necessità, basta ricordare che, sopravvalutando gli effetti positivi del tandem, si dimentica sovente che i partner non sono professionisti dell'insegnamento della propria L1 come Lingua straniera. Di conseguenza, essi possono non essere competenti per quanto riguarda non solo il trattamento degli aspetti linguistici, ma anche la trasmissione dei saperi interculturali, con il rischio di rafforzare gli stereotipi – mentre il tandem dovrebbe invece contribuire ad una sensibilizzazione verso l'interculturale (Eschenauer, 2013, pp. 96-97).

Per contro, Horgues, Tardieu (2015) hanno messo in luce una tendenza di fondo: la relazione tra apprendente e insegnante influisce sul comportamento del primo poiché lo studente, di fronte alle competenze e alle conoscenze del secondo, tende ad essere maggiormente passivo. Allo stesso modo in un binomio, maggiori saranno le competenze – reali o percepite – del "partner esperto", minore sarà il coinvolgimento del "partner apprendente" nel proprio auto-apprendimento.

Il tema dell'accompagnamento degli studenti nel processo di autonomizzazione – prima e durante un tandem – rimane quindi oggetto di dibattito, specialmente per quanto riguarda gli aspetti legati alla sfera motivazionale e l'impatto di questi sull'apprendimento linguistico in quanto tale. Se la figura dell'insegnante in veste di *tutor* – o come altro lo si voglia chiamare – merita senz'altro di essere meglio definita, ciò va fatto tenendo in mente la centralità del principio di autonomia.

2.4. Dal tandem al e-tandem: alcuni limiti pragmatici

Rispetto alla tradizionale forma del tandem in presenza, l'e-tandem moltiplica il tipo di supporti a disposizione dei partner. Pur rimanendo fondamentalmente un tipo di apprendimento collaborativo e in autonomia tra due persone di due L1 diverse impegnate a studiare la lingua e la cultura del partner, le possibilità offerte dalle nuove tecnologie hanno allargato le potenziali modalità di svolgimento degli scambi. Come già accennato in precedenza, le interazioni in e-tandem non sono più da intendere come prevalentemente orali e in presenza ma possono diventare scritte – sebbene esistesse anche il tandem per corrispondenza – in modalità sia sincrona sia asincrona, ad esempio con la posta elettronica (Chotel, Mangenot, 2011, p. 4), o ancora svolgersi tramite audio e/o video in modalità asincrona.

Tuttavia, specie nella forma asincrona, i partner rimangono distanti, immersi in ambienti e contesti differenti, per cui all'esperto vengono richieste maggiore cura e maggiore competenza negli interventi correttivi o nella redazione delle sue osservazioni in merito agli enunciati del partner (Little, 1996, pp. 29-30): *asynchronous written communication differs from face-to-face oral communication in that it does not allow partners to negotiate their way around misunderstandings (ibid. p. 30).*

Sempre sul versante di un'esperienza di e-tandem fondata sugli scambi e-mail, il ruolo di un costante tutoraggio era stato evidenziato da un'inchiesta di Gemperle (2002, pp. 252-254) per quanto riguardava alcuni aspetti pragmatici che, se non risolti, interferivano sulla motivazione iniziale. In particolare, molti partecipanti all'esperienza avevano lamentato due tipi di problemi: 1. il non rispetto della parità tra lingue e 2. la difficoltà a reperire regolarmente il partner. Quest'ultimo dato interferiva così con la regolarità degli incontri, innescando un

progressivo disinteresse per gli argomenti di conversazione e conseguentemente per gli incontri stessi.

A corroborare queste osservazioni, Quintin (2008, pp. 324-325) ha dimostrato quanto un accompagnamento attivo e propositivo secondo modalità socioaffettive – per valorizzazione delle attività tandem e impostazione di una relazione privilegiata tra tutor e partecipanti ai tandem – possa avere un impatto positivo su aspetti direttamente legati alla sfera motivazionale, come le *performance* individuali o la partecipazione.

Un altro esperimento di e-tandem, condotto tra studenti americani e spagnoli, ha messo invece in luce la correlazione tra competenze nell'uso degli strumenti tecnologici e della capacità di fruire al meglio di una relazione tandem:

students who have more experience with Web 2.0 tools can be expected to adapt more easily to new applications used in the classroom and to take fuller advantage of the learning experience since they can focus directly on the task at hand. (Frances et al., 2018, p. 13)

Questo ci porta a sottolineare un'ulteriore e ultima funzione che dovrebbe ricoprire il *tutor* / insegnante, quella di assistente tecnologico: *les étudiants ont besoin d'un temps d'adaptation à l'environnement numérique. Quelqu'un doit être disponible pour répondre aux problèmes rencontrés* (Mangenot, 2017, p. 91). Questo ultimo aspetto è forse quello che più sottolinea la difficoltà di ideare un dispositivo tandem, dato che, a monte del bisogno di tutoraggio tecnologico degli apprendenti, si pone il problema della formazione degli insegnanti stessi, non solo per la gestione del dispositivo tandem da un doppio punto di vista didattico e socio-affettivo, ma anche per l'uso delle nuove tecnologie nell'accompagnamento dell'e-tandem.

3. Dispositivi e-tandem e corpus

3.1. I partecipanti ai tandem

3.1.1. Gli italofoni

I vari dispositivi tandem organizzati intorno agli insegnamenti di Lingua spagnola e di Lingua francese dell'Università per Stranieri di Siena hanno visto coinvolti circa 343 studenti, per la maggior parte universitari, di 6 diversi paesi – Argentina, Colombia, Francia, Italia, Messico e Spagna. Tra questi, 176 erano gli iscritti presso l'ateneo senese, suddivisi come di seguito:

- tandem di lingua spagnola, 90 partecipanti, circa il 20% del numero complessivo degli iscritti ai vari corsi di dottorato; i partecipanti frequentavano corsi di dottorato con livelli di competenza dal B1 al C2 del QCER;
- tandem di lingua francese, 86 partecipanti, circa un terzo del numero complessivo degli iscritti ai vari corsi di dottorato; i partecipanti seguivano i corsi dei livelli da A2 a C1.

La maggior parte degli studenti dell'ateneo senese erano iscritti alla Laurea in “Mediazione linguistica e culturale”, per cui il profilo è quello di studenti specialisti impegnati nello studio della L2 per due o tre anni. Un esiguo numero di studenti era invece iscritto alla Laurea in “Lingua e cultura italiana per l'insegnamento agli stranieri e per la scuola” o alle Laurea Magistrale in “testuali” o in “Scienze linguistiche e comunicazione interculturale”; queste Competenze prevedono invece un solo anno di studio della L2.

3.1.2. *Gli ispanofoni*

Per gli studenti dell'Università per Stranieri di Siena impegnati nello studio dello spagnolo, i partner ispanofoni provenivano da: Universidad Nacional Autónoma de México (28 studenti), Universidad Regional del Sureste Oaxaca (5 studenti) in Messico, Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá in Colombia (16 studenti), Universidad Nacional del Sur de Bahía Blanca in Argentina (12 studenti), nonché da due Escuelas Oficiales de Idiomas in Spagna (Logroño 16 partecipanti e Segovia 8). Infine, 5 erano studenti in soggiorno Erasmus a Siena.

Va precisato che gli studenti colombiani e argentini non studiavano la lingua italiana ma seguivano una formazione per diventare insegnanti Ele – Español como Lengua Extranjera. Per questo motivo questi studenti e i loro partner sono stati esclusi dalla nostra ricerca in quanto la relazione nei binomi non rispettava i parametri di un vero tandem – nessuna alternanza né reciprocità nell'uso delle lingue – malgrado il carattere collaborativo, reciproco e autonomo nella scoperta degli aspetti socio-culturali relativi alla realtà del partner.

Gli studenti messicani erano invece studenti specialisti, ossia impegnati nello studio approfondito della lingua italiana, ed erano almeno di livello B2. Inoltre, gli apprendenti di Logroño e Segovia erano adulti di varie età – tra i 20 e i 60 anni – che frequentavano corsi d'italiano in contesto non scolastico e sono quindi da considerare come non specialisti, la maggior parte di loro aveva almeno un livello B2.

3.1.3. *I francofoni*

I partecipanti francofoni erano principalmente studenti dell'Università di Poitiers (66 studenti). Un gruppo più ridotto proveniva invece dagli atenei di Grenoble Alpes (16 studenti) e di Nantes (2 studenti); inoltre 3 partner francesi provenivano dall'Associazione culturale "Passa Parola" di Marsiglia e 2 erano studenti in soggiorno Erasmus a Siena.

Per quanto riguarda gli studenti di Poitiers in particolare, questi erano tutti iscritti a corsi di Laurea triennale, ed erano per metà specialisti e per metà non specialisti. I primi, iscritti a corsi di *Langues Etrangères Appliquées*, frequentavano corsi d'italiano tra A2 e B2, oltre a qualche studente di livello C1, mentre i secondi, non specialisti, seguivano corsi dei livelli tra A2 e B1. Inoltre, si deve precisare che all'Università di Poitiers, i corsi di lingua non sono omogenei per livello per cui studenti con abilità linguistiche molto diverse si ritrovano insieme nella stessa aula. Infine, tra i partecipanti agli e-tandem, un terzo degli studenti erano di livello principiante – 8 con competenze A1 e 15 A2 – mentre 8 avevano competenze avanzate di livello C1.

3.2. *I dispositivi*

Prima di estendere la proposta di e-tandem all'insieme degli studenti dell'Università per Stranieri, sono stati condotti due esperimenti preliminari. Il primo, per la lingua spagnola, ha permesso di abbinare un primo gruppo di italiani ai 12 studenti argentini, per uno scambio che poi è durato tutto l'anno accademico. Per la lingua francese, 28 studenti hanno partecipato ad una prima esperienza e-tandem con altrettanti partner dell'Università di Grenoble Alpes a inizio dicembre: oltre un'ora di video-chiamata in binomio nell'ambito di un corso di lingua italiana dell'ateneo francese. Malgrado il numero limitato di partecipanti, l'iniziativa è stata commentata ripetutamente durante le normali lezioni di lettorato del primo semestre al fine di promuovere il concetto di tandem linguistico, inizialmente sconosciuto a metà degli studenti.

In seguito, e in vista dell'avvio del dispositivo tandem nella sua forma estesa definitiva, tutti gli altri binomi sono stati formati tra dicembre 2020 e fine febbraio 2021, quando il

secondo semestre, già avviato all'Università di Poitiers, iniziava anche all'Università per Stranieri. Allo scopo di integrare al meglio gli studenti di Poitiers, è stato presentato loro il dispositivo già avviato a Siena ed è stato inoltre illustrato il ruolo positivo che questo avrebbe rappresentato nel loro percorso di apprendimento sia linguistico che culturale. L'esito delle discussioni è stata un'adesione quasi unanime al dispositivo.

Le coppie di partner sono state formate in modo casuale, senza tener conto di variabili come l'età, il livello delle competenze linguistiche, gli interessi o l'indirizzo di studio. Gli insegnanti hanno tuttavia fornito un'assistenza a chi lamentava scarsa partecipazione da parte del partner, sia sollecitando l'insegnante dell'Università di origine del partner sia garantendo la possibilità di formare un secondo binomio con un altro partner – ovvero creando dei trinomi.

Si deve qui ricordare che l'insieme del dispositivo, sia a monte sia durante lo svolgimento degli e-tandem, è stato gestito in una situazione di emergenza e che l'iniziativa si è aggiunta alla già non semplice gestione della Didattica a distanza in tutti gli atenei coinvolti. In altri termini, gli studenti hanno ricevuto una preparazione per lo più generica riguardo al modo di affrontare la relazione e le attività di tandem con i partner. Inoltre, l'assistenza garantita durante il periodo degli scambi ha permesso di fare emergere problematiche che molti insegnanti coinvolti non avevano necessariamente previsto, come ad esempio nei casi di quelli dell'Università di Poitiers o dell'Università per Stranieri di Siena.

L'adesione da parte degli studenti di Siena e di Poitiers è stata data su base volontaria. L'estensione sistematica e obbligatoria del dispositivo tandem a tutti gli studenti iscritti ai corsi di lingue non è stata presa in considerazione per motivi burocratici – impossibilità di rimodulare piani di studio e modalità di esame ad anno accademico già avviato – e pragmatici – difficoltà di coordinazione tra sistemi universitari e amministrazioni di paesi diversi con tempistiche molto ridotte.

Per la Lingua francese all'Università per Stranieri di Siena, sebbene l'adesione all'e-tandem fosse volontaria, sono state proposte due produzioni scritte in relazione al progetto. La prima, a inizio semestre, mirava a facilitare i contatti iniziali chiedendo di presentare il partner sia sul piano personale che universitario; la seconda, a fine semestre, per raccogliere opinioni e feedback relativamente alla Dad e ai dispositivi e-tandem – i risultati di quest'ultimi sono proposti in Merlo *et als.* (in corso di pubblicazione). Per la Lingua spagnola, sempre per favorire i primi contatti nei binomi, tutti i partecipanti hanno realizzato una presentazione PowerPoint, illustrata in classe, sul proprio partner e il suo contesto socioculturale di appartenenza.

Inoltre, limitatamente alla Lingua francese, allo scopo di incoraggiare le interazioni tra partner e la partecipazione, sono state proposte modalità di valutazione alternative alle normali prove di fine anno. Le modalità di esame a distanza in vigore durante l'a.a.2020/2021, già definite a inizio anno, prevedevano per il dottorato una prova propedeutica di riflessione metalinguistica seguita da una prova di conoscenza lessicale, a partire dalla lettura di romanzi francofoni. In alternativa alla seconda prova, è stata data la possibilità di preparare un video di cinque minuti circa, con audio e sottotitoli in francese. Gli studenti dovevano proporre, in chiave comparativa e con l'aiuto del proprio partner, un aspetto socioculturale o sociolinguistico presente in entrambi i paesi. Per i 24 studenti di livello A2, si prevedeva la realizzazione di un video di presentazione della città/regione di origine destinata ad un pubblico francese. In tutto 41 studenti, quasi la metà dei partecipanti ai tandem, si sono avvalsi di questa modalità di esame alternativa.

Invece per gli studenti di Poitiers, la massiccia adesione all'iniziativa e-tandem ha consentito di modificare le modalità di esame inizialmente previste. Agli studenti “non specialisti”, è stato chiesto di realizzare un video accompagnato da una presentazione scritta al posto della prova orale di fine corso, tesa a valutare le competenze linguistiche al primo anno

e la conoscenza di aspetti socioculturali della società contemporanea per il secondo anno. Il tema di questi lavori doveva essere centrato su una delle numerose tematiche affrontate durante l'anno; le produzioni scritte, realizzate in itinere, erano condivise tra tutti i partecipanti, imponendo agli studenti di collaborare e permettendo una maggiore omogeneizzazione dei lavori realizzati.

Agli specialisti sono stati chiesti compiti simili per modalità alla realizzazione di un video in lingua. Ciò richiedeva un maggiore impegno e una maggiore attenzione agli aspetti lessicali, alle fonti utilizzate nonché alla lingua stessa, in quanto i video dovevano essere corredati da una trascrizione completa e da un elaborato di presentazione con bibliografia. I temi dei lavori sono stati scelti in relazione diretta con i corsi frequentati:

- di ambito economico per il corso di primo anno “Sfide socio-economiche dell’Italia contemporanea” e di ambito pubblicitario per quello di secondo anno “Italiano del marketing”, che prevedeva inizialmente l’elaborazione di un glossario;
- di ambito sociopolitico per il corso di secondo anno “Italia, regioni/Europa, sfide culturali e politiche”, che prevedeva in origine una semplice prova orale.

Solo al corso di terzo anno “Testi, immagini, media dell’Italia contemporanea”, concepito come un percorso di scoperta e studio dei media italiani, non è stato chiesto di realizzare un video bensì di realizzare un articolo includendo elementi sia scritti sia visivi della stampa italiana, con impaginazione e illustrazioni.

Tranne per il corso principianti, che è continuato come un corso con didattica classica, gli altri insegnamenti si sono svolti sotto forma di pedagogia per progetto, in cui il ruolo dell’insegnante passa da quello di “erogatore di saperi” a quello di “accompagnatore” e le lezioni diventano sessioni collettive di lavoro e riflessione sull’avanzamento dei progetti. Ogni studente si è visto definire un obiettivo da raggiungere a fine semestre. Gli apprendenti sono stati ripetutamente invitati a confrontare con i loro binomi italiani gli elementi da loro trovati e a chiedere idee, aiuto per correggere e consolidare le loro bozze. L'utilizzo della classe virtuale ha permesso di mettere in moto una vera e propria didattica di gruppo pur accrescendo il legame tra loro e l’insegnante/accompagnatore, dato il maggiore coinvolgimento degli studenti. L’e-tandem si è quindi integrato in modo sistemico e “naturale” a questo dispositivo glottodidattico.

3.3. Il questionario di valutazione dell’esperienza e-tandem: metodologia, raccolta dati, corpus

L’elaborazione del questionario e la formulazione degli item devono molto al monitoraggio dei dispositivi da inizio marzo a metà maggio: l’effettivo svolgimento dei tandem è stato oggetto più volte di conversazioni in classe, permettendo di controllarne il buon andamento e di fare emergere le criticità; inoltre, molti studenti non hanno esitato a rivolgersi via e-mail al proprio insegnante per consigli o segnalazioni varie.

Il protocollo dell’inchiesta prevedeva tre tappe che si sono succedute come di seguito:

- fase 1: elaborazione del questionario tra fine aprile e metà maggio; per la realizzazione è stata utilizzata la modalità “moduli Google”, al fine di raggiungere in modo identico i partecipanti di tutti i paesi coinvolti; inoltre, il questionario è stato redatto in un’unica versione in italiano;
- fase 2: diffusione online del questionario tramite e-mail a partire dal 14 maggio; gli studenti sono stati più volte sollecitati sia dagli ideatori del questionario sia dagli insegnanti delle Università partner, in tutti 5 volte tra il primo invio e metà giugno;
- fase 3: trattamenti dati.

Il questionario è stato ideato non tanto per verificare ipotesi specifiche formulate a partire dalla letteratura quanto piuttosto con intento esplorativo. In tutto sono state rivolte ai partecipanti ai tandem 19 domande riguardanti prima le variabili indipendenti e poi quelle dipendenti, distinguendo per quest’ultime tra i comportamenti – sulla base delle affermazioni

dei rispondenti – e le opinioni (De Ketele, Roegiers, 2009, p. 131). Nello specifico, sono state formulate

- 6 domande relative al profilo (variabili indipendenti): anno di iscrizione, paese sede degli studi, sesso, lingua madre, lingua del partner ed eventuale esperienza pregressa di tandem;
- 9 domande relative ai comportamenti: frequenza dei contatti col partner; tempo medio di uno scambio; supporti digitali usati; reciprocità nell'uso delle lingue; tempo degli scambi dedicato ai compiti;
- 3 domande relative alle opinioni e riguardanti il ruolo del partner nella correzione della lingua orale e scritta, i miglioramenti linguistici raggiunti, gli aspetti negativi e da migliorare, la valutazione complessiva dell'esperienza di tandem;
- un'ultima domanda aperta chiedeva in chiave propositiva di formulare suggerimenti per migliorare il dispositivo.

Il tasso di ritorno è stato alto, con 168 rispondenti rispetto ai 315 studenti contattati, che corrispondono al 53% della popolazione complessiva – i decimali sono stati eliminati per agevolare la lettura e il valore delle percentuali è stato arrotondato al numero N più vicino. Complessivamente, trattandosi di un'inchiesta di tipo censimento condotta *on-line* su una popolazione statistica, le percentuali di partecipazione rimangono comunque rilevanti, di molto superiori alla soglia minima di rappresentatività del 10-15%, con un tasso di compilazione che sarebbe stato quasi del 100%, non fosse per la domanda aperta compilata da solo il 48% dei rispondenti (Q19- 56/117), poco meno della soglia del 50% a partire dalla quale si considera la partecipazione soddisfacente (Ganassali, 2009, pp. 44-46).

Per quanto riguarda quest'ultima domanda aperta (Q19-), se la maggior parte degli ispanofoni hanno espresso un feedback (il 74%, 20/27), così non è stato per i francofoni (solo il 25%, 6/24) e per gli italofofoni (solo il 26%, 30/117). Si ipotizza che questo ultimo dato possa derivare sia dal vedersi sollecitati nel bel mezzo della sessione di esami di fine anno da parte dei francofoni, sia dal fatto che questi suggerimenti erano già stati chiesti varie volte in aula agli studenti dell'Università per Stranieri, tanto da generare in loro una certa assuefazione, sia infine che essendo complessivamente soddisfatti, essi non abbiano considerato utile formulare osservazioni particolari.

4. Gli studenti e l'e-tandem: “aspettando il tutor...”

4.1. Precisazioni sull'identikit dei rispondenti

La maggiore adesione al questionario è stata da parte degli studenti italiani (il 67% di rispondenti, 117/176 partecipanti) seguiti dagli ispanofoni (il 42%, 26/62). Per il sottogruppo dei francofoni, la bassa partecipazione (il 27% di rispondenti, 24/89) si spiega con la fine dell'anno accademico più di due settimane prima della diffusione del questionario e con lo svolgimento degli esami di fine anno in concomitanza.

La maggior parte dei partecipanti all'inchiesta sono studentesse (Q3- 89%, 150/168). Più della metà dei partecipanti (Q6- 57%, 96/168) dichiara di aver già avuto precedenti esperienze di tandem: quest'ultimo dato, sebbene significativo, andrebbe tuttavia leggermente ridimensionato dato che quasi tutti i partecipanti agli e-tandem sperimentali del primo semestre hanno aderito ai dispositivi del secondo semestre.

Infine, i 168 rispondenti risultano iscritti ad ogni grado di studio (Q1-): il 26% studia in prima annualità, il 27% in seconda, il 32% in terza, e il 15% segue corsi di Laurea Magistrale, per cui nessuna annualità risulta preponderante.

4.2. Comportamenti: chat, video, audio-registrazioni, un paio di volte a settimana

Come segnalato in 3.2, la necessità di impostare vari progetti di e-tandem in un contesto emergenziale, segnato da una non semplice gestione della Didattica a distanza, ha impedito di sensibilizzare accuratamente gli studenti sulle specificità di una relazione e-tandem e di accompagnarli con la dovuta attenzione nelle fasi di avviamento e di svolgimento degli scambi. Per questo motivo, è da sottolineare quanto i comportamenti emersi si possano almeno in parte considerare “spontanei”, proprio perché non necessariamente indirizzati da consigli o obblighi stringenti da parte degli insegnanti.

Riguardo alla frequenza dei contatti (Q7-), la metà dei rispondenti (52%, 86/165) dichiara di sentirsi una volta o meno a settimana, mentre un terzo (35%, 57/165) lo fa due a tre volte e il 13% (22/165) si contatta settimanalmente addirittura almeno 4 volte. Complessivamente, la durata media di un appuntamento tra partner (Q8-) si attesta tra la mezz'ora e un'ora – sebbene 3 rispondenti su 10 (48/165) dichiarino una durata inferiore alla mezz'ora. Durante gli incontri, l'equità tra lingue (Q11-), caratteristica fondamentale di un dispositivo tandem, sembra abbastanza rispettata poiché più di 7 rispondenti su 10 (118/168) affermano di aver dedicato ad entrambe le lingue lo stesso tempo.

Tra le applicazioni, social e software usati dagli studenti (Q9-), l'app di WhatsApp risulta la più gettonata (il 77% dei rispondenti, 130/168). Tuttavia, le risposte mettono in evidenza l'uso di più dispositivi e modalità per mettersi in contatto tra partner: il 38% (63/168) usa Instagram, il 33% (56/168) comunica via e-mail, ed infine il 20% (34/168) usa Meet o Zoom per le videochiamate. Alcune altre modalità sono state segnalate da pochi partecipanti – Whereby, Messenger, Teams, Facebook, Skype.

Il maggior successo di WhatsApp è probabilmente dovuto alla versatilità dell'applicazione, come si evince dalle risposte alla domanda sulle modalità della comunicazione (Q10-). Non solo tre quarti degli studenti comunicano sempre o spesso via chat (il 77%, 130/168), ma 4 su 10 usano anche sempre o spesso le registrazioni vocali e le videochiamate (rispettivamente il 40%, 67/168, e il 39%, 66/168), tutte modalità che l'app permette. Le e-mail sembrano meno gettonate per gli scambi tra partner: il 45% (76/168) le usa poco e il 37% (62/168) non ci ricorre mai. Infine, le tradizionali conversazioni telefoniche non sono mai state adoperate da più di tre quarti dei rispondenti (130/168).

4.3. Retroazioni correttive dei partner

Non avendo avuto modo di monitorare i comportamenti effettivi durante lo svolgimento dei tandem, si era scelto di formulare tre quesiti riguardanti le correzioni linguistiche ricevute dal partner. Queste domande indagano la percezione delle correzioni ricevute – non di quelle elargite ai propri partner. In effetti, alcune ricerche sulle retroazioni correttive nelle interazioni tandem hanno dimostrato che la rappresentazione delle proprie azioni tende ad essere segnata da maggiore soggettività rispetto alla rappresentazione delle azioni del partner, mentre le risposte relative alle modalità delle correzioni della lingua sia orale sia scritta ricevute dal proprio partner sono da considerare come tendenzialmente aderenti alla realtà (Horgues, Tardieu, 2015).

Per quanto riguarda la correzione della lingua orale (Q13-), sembra che nessuna modalità sia prevalente, forse per l'assenza di suggerimenti da parte dell'insegnante in proposito: il 21% (35/168) dichiara di aver subito interventi correttivi mentre parlava, il 26% (43/168) di esser stato corretto a fine enunciato e il 28% (47/168) a fine discorso. Il 21% (36/168) ha indicato tuttavia l'assenza di correzioni da parte del partner.

La stessa domanda è stata posta (Q14-) relativamente alla correzione della lingua scritta. Se una parte importante di rispondenti segnala di essere stata sistematicamente corretta dopo ogni messaggio in chat (il 56%, 94/168) o via e-mail per i pochi che avevano scelto questa modalità (l'11%, 19/168), più di un quarto dei rispondenti (il 27%, 46/168) ha segnalato l'assenza di retroazioni correttive. Infine, la risposta "altro" con finestra aperta per raccogliere precisazioni ha fatto emergere alcuni comportamenti più specifici così sintetizzabili: 1. uso di meet per correggere gli elaborati scritti "in diretta", 2. scambio di correzione per i rispettivi lavori o compiti da consegnare, 3. interventi correttivi solo sugli aspetti più problematici per la comunicazione o 4. solo quando veniva esplicitamente richiesto.

Gli aspetti maggiormente oggetto di interventi correttivi (Q15-) sono il lessico e la grammatica, sempre o spesso corretti per rispettivamente il 43% e il 42% dei rispondenti (73/168 e 72/168). Al contrario, risultano decisamente meno oggetto di correzioni l'uso dei registri e la fonetica (sempre o spesso corretti rispettivamente per il 23%, 39/168, e il 24%, 40/168). È ipotizzabile che questa propensione ad intervenire su lessico e grammatica possa dipendere dalle competenze degli studenti, più a loro agio con aspetti della lingua maggiormente codificati e riconoscibili come appunto il vocabolario e concetti grammaticali con i quali convivono dai tempi della scuola. Allo stesso tempo, è altresì possibile che condividano almeno in parte le rappresentazioni linguistiche dei loro insegnanti, per i quali la buona lingua è prima di tutto associata alla correttezza grammaticale e lessicale (Merlo 2018: 193-196).

Sull'insieme del questionario, una rapida analisi per regressione lineare al fine di controllare l'eventuale impatto di una variabile indipendente – ovvero dell'identikit – su una variabile dipendente non ha permesso di trovare relazioni di causalità, tanto più se si considerano le ristrette dimensioni della popolazione per un trattamento statistico dei dati che non sia strettamente descrittivo. Tuttavia, le domande relative alle correzioni (Q13-Q14-Q15) hanno permesso di far emergere una leggera correlazione con la lingua del contesto universitario nel quale si studia e sulla quale ci soffermiamo.

Francofoni e ispanofoni sembrano molto più inclini a segnalare l'assenza di interventi correttivi da parte del partner italofono (Q13- rispettivamente il 30%, 7/24 e 8/27, contro il 18%, 21/117), mentre per la lingua scritta ispanofoni e italofofoni lamentano molto di più l'assenza di correzioni rispetto ai loro colleghi francofoni (Q14- rispettivamente il 30%, 8/27, e 30%, 35/117, contro il 13%, 3/24). Inoltre, per quanto riguarda i vari aspetti della lingua oggetto di correzioni proposti nella Q15, sempre una percentuale molto bassa – oscillante tra l'1 e il 7% – di francofoni e ispanofoni segnala di non essere stata mai corretta; per contro, gli studenti dell'ateneo senese che segnalano la stessa assenza di correzioni sono molto più numerosi in proporzione, tra il 17% (29/117) per il lessico e il 39% (66/117) per l'uso dei registri. Si ritiene che questo aspetto sia da indagare ulteriormente in futuro, tanto più se si considera che in un esperimento tandem franco-inglese Horgues, Tardieu (2015) hanno già attestato atteggiamenti diversi in base alla nazionalità rispetto alle retroazioni ricevute da parte dei partner.

4.4. Le opinioni sui dispositivi sperimentati: problematiche pragmatiche e ruolo dell'insegnante

La Q16 chiedeva ai partecipanti quali aspetti della lingua pensassero di aver migliorato grazie al tandem. Per quasi tutti gli aspetti, tra il 73% e il 79% (per la comprensione scritta, 132/168) pensa di aver un po' o molto migliorato le proprie competenze. Curiosamente, l'esperienza e-tandem ha permesso di migliorare almeno un po' la pronuncia per una percentuale leggermente più bassa, il 67% (112/168). Come se infine, sebbene la scioltezza nel parlato fosse migliorata

in linea con le altre competenze (il 73%, 123/68), le modalità degli scambi e-tandem avessero permesso di migliorare prima di tutto gli aspetti linguistici collegati allo scritto.

Quanto alla Q17, l'item proponeva una serie di affermazioni sulla loro esperienza e-tandem, affermazioni con le quali i rispondenti dovevano indicare quanto fossero d'accordo o meno. Trattandosi quindi di feedback, riportiamo qui i dati salienti senza soffermarci oltre misura sulle percentuali.

Per quanto riguarda l'inquadramento, le risposte non sembrano indicare un desiderio di più attività guidate da parte degli insegnanti; tuttavia, si osserva un netto rifiuto di maggiore libertà e di meno attività guidate da parte di 7 rispondenti su 10 (119/168). Una leggera maggioranza, in media 6 rispondenti su 10, indica di non necessitare istruzioni più chiare riguardo all'organizzazione degli e-tandem (108/168): ciò significa che per 4 su 10 invece vi sarebbe stato deficit di informazioni da parte dell'insegnante.

Per quanto riguarda gli scambi in sé, 4 rispondenti su 10 segnalano di aver mancato almeno un po' di argomenti di conversazione (69/168), 3 su 10 di aver sofferto per mancanza di motivazione propria (53/168) o per mancanza di motivazione del partner per 4 su 10 (64/168). Sempre 4 su 10 lamentano il troppo tempo passato dinanzi allo schermo (70/168), poiché le attività di e-tandem si aggiungevano a quelle della Didattica a distanza. Infine, la stessa proporzione (4 su 10, 70/168) chiede di avere una parte attiva nella scelta del proprio partner di binomio, forse per il fatto che vari partecipanti hanno chiesto un cambio di partner a dispositivo e-tandem già avviato, lamentando ritardi nelle risposte del partner o la sua latitanza.

Ciononostante, e malgrado il livello delle competenze linguistiche nella L2 fosse stata percepita come un limite al buon andamento del tandem da ben un quarto dei rispondenti (43/168), l'83% (139/168) ritiene che l'e-tandem sia stata un'esperienza da ripetere "assolutamente" e più di 6 su 10 (104/168) esprimeva al momento della compilazione del questionario il desiderio di mantenere "assolutamente" gli scambi con il proprio partner anche dopo la conclusione dell'esperienza.

5. Le risposte libere

Come citato precedentemente al punto 3.3, l'ultima domanda del questionario ha dato l'opportunità ai partecipanti di esprimersi liberamente segnalando aspetti problematici o proponendo semplicemente suggerimenti utili per migliorare un dispositivo e-tandem che, nonostante i buoni giudizi di valutazione, presentava qualche criticità frutto della situazione emergenziale. Nelle 57 risposte ricevute in questa parte, alcuni aspetti o richieste sono emersi più volte. Sebbene queste perplessità siano state formulate in modi a volte assai diversi, si è considerato opportuno procedere a raggruppamenti tematici così da mettere in relazione la riflessione che ne scaturisce con la letteratura.

5.1. Il partner

Quella della scelta del compagno è stato uno dei principali problemi sollevati, sia quantitativamente sia qualitativamente – quali e quanti compagni di tandem. Si parla di scelta qualitativa poiché i rispondenti hanno presentato richieste che riguardavano la selezione del partner mentre questa, come già specificato, è stata fatta su base aleatoria. In particolare, gli studenti hanno espresso il desiderio di *“avere un partner più giovane”*, un *“coetaneo”*, che *“abbia la stessa fascia di età o leggermente più grande”*; in alcuni commenti si fa riferimento alla *“mancanza di interesse”* da parte di alcuni compagni e quindi si considera necessario di *“scegliere meglio le coppie”* o *“di scegliere il partner”*.

In un contesto di apprendimento in tandem, i due protagonisti desiderano acquisire e migliorare le loro competenze su qualcosa che l'altro ha già raggiunto, ovvero la padronanza della lingua che per loro è la L2. Si tratta di obiettivi primari dell'apprendimento: poter comunicare nella lingua dell'altro, sapersi muovere nel contesto culturale nel quale il partner si muove, o ancora acquisire competenza nella lingua della professione del partner – lingua di specialità. Esistono, nondimeno, obiettivi secondari dell'apprendimento in un ambito nel quale tutti e due sono apprendisti: imparare autonomamente (le lingue straniere), comunicare (tra culture) e cooperare (da un punto di vista multilingue).

Questi obiettivi secondari non sono meno importanti di quelli primari: secondo Brammerts, Calvert (2006, p. 49), sembrerebbe piuttosto il contrario, gli obiettivi secondari potrebbero caratterizzare il successo del lavoro in tandem vero e proprio. La scelta del partner ricoprirebbe quindi un ruolo minore quando lo studente insegue obiettivi generali, dato che qualsiasi parlante nativo è in grado di aiutare l'altra persona a migliorare le conoscenze della sua lingua. In una specie di vademecum stilato da Brammerts, Kleppin (2006, p. 162) si spiega ai partecipanti quanto sia opportuno accettare il compagno assegnato come si accetta un collega di lavoro, e si sottolinea quanto le affinità, la simpatia e il modo di lavorare, pur aiutando la cooperazione, non siano di per sé necessarie.

Un rapporto tandem, come in qualsiasi collaborazione in ambito privato o professionale, funziona se entrambi i partner ne traggono vantaggio. Aiutare il compagno a raggiungere i suoi obiettivi e impegnarsi con lui è un requisito per aspettarsi lo stesso sostegno in ritorno. Tuttavia, questo compromesso e il beneficio che ne consegue non sempre sono facili da misurare, perciò tanto più grande sarà il successo in questo tipo di apprendimento quanto più equa sarà la divisione del tempo tra le lingue (Brammerts, 2006a, p. 23).

Le osservazioni degli studenti riguardano anche un aspetto quantitativo del rapporto, dal momento che alcuni di loro propongono di “*organizzare gruppi tandem*” o di “*avere due partner*”, a volte per compensare un eccesso di timidezza. A questo proposito, Brammerts (2006a, p. 22) ricorda che nel tandem, in cui è fondamentale un lavoro di coppia, collaborare con un solo compagno offre un ottimo rapporto tra investimento e profitto, per i vantaggi che implica. Il lavoro in binomio favorisce la comunicazione interculturale, giacché ambedue si vedono prima come individui e solo dopo come rappresentanti della propria cultura. Lavorare in due riduce inoltre i problemi di stereotipizzazione e identificazione con il proprio gruppo, aiutando anche a superare le inibizioni che vengono gestite meglio in un binomio che in gruppo, dove la partecipazione di più persone riduce il tempo di presa di parola e può generare una situazione competitiva tra i due parlanti la stessa lingua.

Tuttavia, bisogna ammettere che la comunicazione tra più persone permette a soggetti più introversi di esporsi meno, di avere più tempo per pensare le risposte, soprattutto in una conversazione asincrona. Inoltre, è lecito pensare che, alla base di questo desiderio di cambiare partner o ambire più compagni, si celi un altro aspetto critico ampiamente manifestato nelle risposte: la carenza di temi da trattare nelle conversazioni e il conseguente bisogno di un intervento del docente, che verrà analizzato in seguito.

5.2. Intervento del docente

La richiesta, in alcuni casi esplicita e in altri implicita, di un maggior intervento dell'insegnante nel dispositivo tandem è stato l'argomento più frequente tra le risposte aperte. Numerosi studenti considerano necessaria una presenza più attiva del tutor e lo hanno manifestato in svariati modi rivendicando la possibilità di *essere seguiti maggiormente*, di *fare dei colloqui con il compagno e il professore prima di cominciare l'attività*, di *suggerire gli argomenti da*

trattare in generale o in alcuni casi, addirittura, per *ogni incontro*, di *assegnare dei compiti precisi*, di *controllare la frequenza*, infine di *assicurarsi che il partner sia veramente coinvolto*.

Tuttavia, si può riscontrare un'apparente contraddizione tra alcune di queste richieste e la risposta chiusa ad un item della Q17 in cui si chiedeva se si sarebbe “voluto più attività guidate dagli insegnanti”. Dei 23 studenti che hanno sollecitato più partecipazione attiva da parte del docente nella Q19, paradossalmente, 9 hanno risposto in modo negativo al punto citato scegliendo nella Q17 di optare per l'opzione “assolutamente no” o “più no che sì”. Ora, le domande chiuse come la Q17 che sollecitano le opinioni per ottenere un feedback su un'attività specifica tendono a evidenziare giudizi valutativi, “classificatori” o stereotipati (Bretegnier, 2010, p. 157).

Diversamente, di fronte ad una domanda aperta, l'intervistato ha modo di operare un processo di presa di coscienza nell'elaborazione della risposta, cosa che permette di osservare meglio le rappresentazioni inerenti ad un oggetto (Abric, 2011, pp. 17-20), nel nostro caso quelle degli studenti riguardo ad un e-tandem e alla sua organizzazione e prodotte su sollecitazione dei loro insegnanti. È quindi lecito pensare che di fronte ad una domanda aperta come la Q19, lo studente abbia avuto più tempo per riflettere nel formulare la sua risposta, mentre nella Q17 esprimeva un'idea più stereotipata dell'intervento del professore.

L'apprendimento attraverso il tandem possiede una dimensione sociale che si basa sul compromesso che un partner assume con il suo compagno di binomio, sia nell'accettare di lavorare insieme sia nel negoziare lo svolgimento del lavoro. Raggiungere questi aspetti pratici significa tuttavia essere già in grado di comportarsi in autonomia. Ora, per lo studente che si avvicina per la prima volta a questa esperienza, è possibile che si renda necessario l'aiuto dell'insegnante. Come succede nell'apprendimento evolutivo o sperimentale, può risultare utile per il lavoro autonomo l'appoggio di una persona sperimentata (Little, 2006, p. 33).

L'esperienza dimostra che gli apprendenti raggiungono maggiori risultati se hanno acquisito strategie e tecniche effettive e se il loro compito viene monitorato direttamente o indirettamente da tutor o insegnanti che consigliano e aiutano i partecipanti al tandem ad acquisire la propria autonomia (Brammerts, 2006a, p. 26). Si tratta quindi, in poche parole, di proporre una guida iniziale che permetta di avviare velocemente al lavoro in autonomia, che è alla base della modalità di apprendimento. Numerosi autori mettono in rilievo quanto sia importante la figura di un consigliere (Brammerts et al., 2006, p. 105; Sticker, 2006, p. 115) e distinguono due fasi: una prima, destinata a stabilire desideri e obiettivi, correggendo anche considerazioni contraddittorie o poco realistiche, e una seconda, di riflessione sui possibili metodi per raggiungere questi traguardi. L'obiettivo finale sarebbe che lo studente acquisisca maggior sicurezza nell'azione, nonché nella capacità di autovalutarsi (Brammerts et al. 2006, p. 110).

Numerose sono le proposte presenti nella letteratura sull'argomento: Chotel, Mangenot (2011, p. 4) sottolineano la necessità di prevedere una struttura di sostegno o di tutoraggio per accompagnare i partecipanti in un tandem. Walker (2006, p. 132) propone, ad esempio, la creazione di un diario di bordo dello studente che gli permetta di riflettere sulla propria auto-organizzazione e sui propri progressi verso l'autonomia, uno strumento utile all'insegnante-consigliere e importante ai fini dell'autovalutazione. Helming (2006, p. 145) dal canto suo suggerisce un lavoro tra pari, vale a dire tra più coppie tandem: incontri periodici dove i partecipanti condividono le loro esperienze di successo e i problemi sorti durante il dispositivo, il tutto sotto la supervisione di un tutor o moderatore come guida nella riflessione.

5.3. Il tempo

Un terzo argomento emerso è stato il bisogno di anticipare i tempi per essere messi in contatto con il partner prima e prolungare così la durata degli scambi. Frasi come *“iniziare almeno un mese prima in modo di avere la possibilità di parlare più argomenti e rendere ancora più fluente la lingua studiata”*, *“cominciare non appena inizia il corso o, almeno, il prima possibile”*, *“ricevere prima il contatto con il partner”* o semplicemente *“migliorare un po’ i tempi”* lasciano spazio a diverse interpretazioni. In prima battuta, viene naturale pensare che gli studenti abbiano apprezzato il progetto e che avrebbero voluto sfruttarlo meglio; ciononostante, questi suggerimenti potrebbero anche essere sintomatici di un bisogno di maggior tempo per entrare nella dinamica del tandem.

Se la letteratura sull’autonomia non si pronuncia al riguardo, Lewis (2006, p. 190) stabilisce una stretta relazione tra tempo e capacità di sviluppare l’autonomia in ogni studente. Alcuni di essi raggiungono velocemente questa capacità con il proprio apprendimento e con un minimo aiuto, mentre altri necessitano un lungo orientamento. In altre parole, il grado di autonomia risulta inseparabile dalle caratteristiche individuali dello studente.

In questo caso, il ritardo nel contattare gli studenti era dovuto non solo al carattere sperimentale del progetto ma anche al calendario accademico non identico e non coincidente tra alcuni paesi partner – come Argentina, Colombia o anche Francia – e l’Italia. In particolare, basta ricordare che in Sudamerica le lezioni all’Università cominciano nel mese di marzo e finiscono a dicembre. Ciononostante, un dispositivo tandem può dare risultati anche in un periodo breve di tempo se gestito in modo efficace. Esistono esperienze di tandem intensivo, che prevedono più ore in un arco temporale più delimitato, che hanno dimostrato ottimi risultati (Brammerts, 2006b, p. 39; Brammerts et al., 2006, p. 124).

6. Discussione e proposte

È già stato specificato il carattere sperimentale del dispositivo e-tandem attuato presso l’Università per Stranieri di Siena, pensato per ovviare alle carenze della Dad, in particolare riguardo alle interazioni orali nelle classi di L2; ciononostante, si torna a sottolinearne l’approccio empirico che ne ha guidato sia l’ideazione sia il monitoraggio. Durante la fase di redazione del questionario di fine progetto è stata consultata la letteratura sull’argomento, e quindi confrontata a posteriori con l’esperienza maturata e soprattutto con i feedback espressi nelle risposte degli studenti. Questo confronto tra teoria ed esperienza diretta ci ha infine permesso di identificare vari punti fermi per predisporre dispositivi e-tandem in modo più efficiente, distinguendo due momenti chiave: la fase di avvio al tandem, e quella del monitoraggio in itinere degli studenti impegnati nelle relazioni in binomio.

6.1. Avviamento all’e-tandem, o avviamento all’autonomia

Trattandosi di uno scambio tra due persone appartenenti a lingue e culture diverse, la fase preparatoria di qualsiasi progetto tandem ricopre un’importanza particolare a vario titolo. Innanzitutto, andrebbe illustrato ai futuri partecipanti in modo particolareggiato cosa sia un tandem, insistendo su una delle sue caratteristiche intrinseche, quella della parità. Parità tra lingue, alle quali dovrebbe essere dedicato lo stesso tempo, e parità tra partner, sia per il fatto di alternarsi nei ruoli di apprendente di una L2 e di esperto della propria lingua, sia per la necessità di doversi accordare per tutte le scelte relative al buono svolgimento della relazione

tandem in una relazione tra pari – aspetti già discussi approfonditamente all’inizio di questo lavoro.

Sempre nella fase di introduzione ad un tandem, andrebbe inoltre dedicata una riflessione sui desideri e gli obiettivi personali dello studente, non soltanto dal punto di vista linguistico. Così facendo, si aiuterebbe a mettere in luce le aspirazioni espresse in una prospettiva pragmatica – cosa il tandem permette e cosa no – al fine di avviare i futuri partner sulla strada dell’autonomia nella gestione della loro relazione, del loro apprendimento e della propria autovalutazione (Brammerts et al., 2006, p. 110). In tal senso, si dovrebbe sensibilizzare gli studenti al loro futuro ruolo di esperti della propria lingua, incoraggiandoli ad accordarsi preventivamente sulle modalità e i tempi degli interventi correttivi, tanto più se, come affermano Horgues, Tardieu (2015), gli apprendenti tendono incoscientemente a preferire essere corretti che correggere. Questo implica anche sensibilizzare all’interculturalità, ovvero considerare che ogni negoziazione viene fatta con una persona di lingua e cultura diverse dalla propria per cui si dovrebbe porre particolare attenzione allo stile comunicativo del partner nonché alle sue attese, onde prevenire fraintendimenti e rendere i partecipanti attenti alla pragmatica interculturale (Mangenot, 2017, pp. 121-122).

In ambito universitario o a maggior ragione scolastico, i progetti tandem sono destinati a giovani adulti in un contesto di comunicazione a distanza, per cui l’insegnante dovrebbe anche rendere gli studenti coscienti del tipo di lingua con la quale verranno a contatto. In effetti, i giovani tendono ad usare, con frequenza variabile, forme linguistiche proprie, innovative o comunque non standard, forme dotate di una certa legittimità in specifici contesti situazionali ma più o meno distanti dalla lingua presa come modello nell’ambito dell’insegnamento istituzionale. Si potrebbe quindi proporre una sorta di riflessione propedeutica alla variazione sociolinguistica, specie per agevolare una migliore integrazione delle nuove forme linguistiche con le quali si entra in contatto (Granata, Merlo, 2020).

Questa sorta di introduzione al concetto di variabilità della lingua dal punto di vista sociolinguistico permetterebbe inoltre di meglio comprendere il continuum tra lingua scritta e lingua orale. Di fatti, come i comportamenti osservati durante questo progetto hanno dimostrato, gli scambi e-tandem avvengono tramite chat, messaggi o videoregistrazioni brevi: è fortemente probabile che i partner facciano ricorso a forme ibride tipiche delle nuove tecnologie – per alternanza e/o mescolanza di forme prese in prestito sia nella sfera dell’oralità sia in quella dello scritto – della propria lingua, entrando conseguentemente a contatto con forme ibride in uso nella L2 (ad esempio per il francese Gadet, 2007, p. 134).

Per quanto riguarda la scelta del partner, se Lewis, Stickler (2007, p. 165) consigliano di costituire binomi omogenei per livello di competenze linguistiche nella L2, per età e per interessi, Vassallo, Telles (2006, pp. 101-102) sostengono invece che il principio di parità rimane garantito anche tra partner con livelli di competenza non omogenei. Inoltre, l’esperienza di Gemperle (2002, p. 254) sembra dimostrare che i tandem disomogenei sia per livello di lingua che per età, sesso o interessi funzionano bene: ciò anticipa sia le conclusioni a cui erano giunti Brammerts, Calvert (2006, p. 49) sia quanto suggerito dalla nostra inchiesta. In effetti, nelle risposte degli studenti, le richieste di scelta del partner sono spesso abbinate alla sua mancanza di motivazione quando non alla sua latitanza: il criterio per poter scegliere – e cambiare – partner sembra quindi essere prevalentemente dettato dal desiderio di essere in binomio con un partner perlomeno assiduo, e la richiesta di un maggiore peso dell’insegnante in tal senso è da intendere come il bisogno di una figura che funga da garante dell’effettivo coinvolgimento del partner.

6.2. Monitoraggio in itinere

Le varie richieste di tutoraggio da parte dei rispondenti al questionario trovano riscontro nei numerosi suggerimenti proposti dalla letteratura, che mirano non solo a strutturare il dispositivo con tutte le sue componenti – i vari partner fra di loro e con i tutor – ma anche a mantenere poi una costante dinamica di apprendimento (Kirwan, Little, 2019, pp. 128-129) stabilendo, pur nel rispetto del principio di autonomia, disposizioni atte ad incoraggiare gli scambi (Bâgiag, 2018, p. 181).

Il primo passo importante dovrebbe consistere nell'imporre una frequenza minima per gli incontri: Marneffe (2019) suggerisce cadenze di una o due volte o comunque per un tempo complessivo di scambio di almeno un'ora a settimana. Così facendo, il monitoraggio della partecipazione effettiva degli studenti sarebbe agevolato da principio, permettendo di conseguenza di velocizzare gli interventi correttivi come il cambio di partner o la formazione di trinomi in caso di partner latitanti o poco disponibili.

Il fatto di imporre una cadenza regolare non significa tuttavia richiedere lavori specifici per ogni incontro, come peraltro sottolineano le risposte di chi ha compilato il modulo dell'inchiesta. Di fatti, l'assegnazione di compiti specifici da svolgere in binomio dovrebbe alternarsi a incontri ricreativi (Kirwan, Little, *op. cit.*, pp. 128-129) ovvero a momenti di conversazione libera che costituiscono uno degli aspetti più motivanti del tandem (Marneffe, *op. cit.*). Inoltre, anche scambi non guidati possono essere oggetto di attività di apprendimento indotto, con l'obbligo per i partecipanti ai tandem di tenere un *diario di bordo* (Walker, 2006, p. 132) o *diario di apprendimento* (Chotel, Mangelot, 2011, p. 4) o ancora *journal d'étonnement* (Develotte, 2008) settimanale, nel quale trascrivere i progressi e le impressioni riguardo non solo all'apprendimento ma più complessivamente all'esperienza di scambio con il partner.

Tuttavia, l'accompagnamento dei partecipanti ai tandem non è soltanto un fatto individuale. In effetti, è possibile immaginare momenti di condivisione collettiva dell'esperienza in classe, ideati come spazi di scambio nei quali raccogliere feedback in tempo reale. Questi momenti permetterebbero di far emergere sia gli aspetti positivi ed entusiasmanti delle relazioni con i partner – dimensione motivazionale – sia quelli più problematici, permettendo così un monitoraggio ed interventi correttivi più tempestivi, e favorendo allo stesso tempo una riflessione sulle buone pratiche da seguire (Helming, 2006, p. 145), comprese quelle riguardanti le competenze tecnologiche. In effetti, si è potuto constatare durante tutta la durata degli scambi che un numero consistente, sebbene minoritaria, si trovava in difficoltà nel destreggiarsi con le nuove tecnologie. In mancanza di un vero e proprio counselling tecnologico come suggerito da Mangelot (2017, p. 122) – il che richiederebbe perlomeno che l'insegnante fosse adeguatamente formato allo scopo – i momenti di condivisione aiuterebbero la circolazione di tutte le problematiche, le informazioni e le soluzioni riguardo ai mezzi tecnologici utilizzati, aspetto non trascurabile specie nel periodo iniziale degli scambi.

Andrebbe infine sottolineato un ultimo punto, non direttamente legato ai risultati del questionario: il ruolo ricoperto dalla buona intesa tra gli insegnanti delle due istituzioni coinvolte. Questo aspetto è fondamentale poiché, più ancora di eventuali linee guide dettate dalle rispettive amministrazioni, è prima di tutto dall'effettiva comunicazione e buona coordinazione tra gli insegnanti che si potrà verificare una gestione efficace delle dinamiche di apprendimento, con parità dei compiti – e relativa plusvalenza in termini di motivazione – e soprattutto appianamento delle difficoltà dovute a calendari accademici e logiche burocratiche diverse (Mangelot, *ibid.*, pp. 122-132).

7. Conclusione

Il tandem in sé non è una tecnica nuova di apprendimento delle lingue; tuttavia, nuovo è il contesto globale nel quale è stato proposto, così come nuova è la libertà degli studenti nella scelta dei mezzi tecnologici utilizzati. L'approccio empirico seguito nell'organizzare i tandem, i riscontri degli studenti e lo studio della letteratura sono tutti aspetti che hanno guidato la realizzazione del questionario le cui risposte hanno permesso di osservare con sguardo retroattivo maggiormente oggettivizzante il dispositivo. Nonostante il giudizio dei partecipanti su questa sperimentazione sia stato ampiamente positivo, i margini per migliorare appaiono ampi per quanto riguarda sia la preparazione degli studenti in fase preliminare sia il loro accompagnamento nel corso degli scambi, come evidenziano i punti ai quali abbiamo accennato nella discussione. Ora, proprio il tema dell'accompagnamento degli studenti fa emergere un aspetto che ci è sembrato di particolare importanza, sebbene non sia quello più visibile nei dati raccolti: il ruolo dell'insegnante.

In effetti, da attore centrale del processo di insegnamento in classe, l'insegnante deve riuscire a diventare insieme facilitatore e garante – ovvero *tutor* – non solo del percorso di apprendimento in tandem ma anche della progressiva acquisizione di competenze di auto-apprendimento, ovvero di autonomia nella gestione della relazione tandem e del proprio apprendimento. Questo spostamento del ruolo dell'insegnante, verso una posizione “periferica” rispetto al binomio costituito dagli studenti partner, non significa ridimensionamento bensì ridefinizione delle sue modalità di intervento. In un certo senso, si potrebbe dire che l'impegno in un dispositivo tandem ha il pregio di riproporre la centralità dello studente, così come da tempo suggerito dall'approccio comunicativo-azionale, ma anche di suggerire di indagare più approfonditamente le varie competenze – pedagogiche, psicologiche, metodologiche – richieste all'insegnante, per far sì che possa accompagnare al meglio l'emergere di dinamiche virtuose negli scambi.

Bionota: María Eugenia Granata, laureata in Giurisprudenza per l'Universidad Católica Argentina e avvocatessa del foro di Rosario (Argentina), laureata in Lingue e Letterature Straniere per l'Università degli Studi di Siena, insegna Lingua Spagnola come Collaboratore Esperto Linguistico presso l'Università per Stranieri di Siena ed è stata per diversi anni Docente a Contratto presso l'Università degli Studi di Siena, Dipartimento di Scienze Politiche e Internazionali. I suoi interessi vertono su: Spagnolo per fini specifici (giuridici, economici, politici), traduzioni in lingua spagnola di testi giuridici, variazione linguistica nell'insegnamento dello Spagnolo (in particolare varianti ispano-americane).

Jonathan-Olivier Merlo si è addottorato in Sociolinguistica e Didattica delle Lingue Straniere (co-tutela Lidilem, Grenoble Alpes, Francia, e Università per Stranieri di Siena). Insegna Lingua francese (Cel) presso l'Università per Stranieri di Siena da più di 15 anni ed è stato Docente a Contratto presso il Dipartimento di Scienze Politiche ed Internazionali dell'Università degli Studi di Siena fino al 2020. Membro dell'AIEQ (Association internationale des Etudes québécoises), i suoi interessi vertono su sociolinguistica dell'area francofona, didattica della L2 e rappresentazioni linguistiche.

Rodolphe Pauvert, si è addottorato in studi italiani all'università Paris X Nanterre (dottorato di ricerca europeo Università di Cagliari e Derby University). È professore associato (Maître de Conférences des Universités, Hors Classe) presso l'Università di Poitiers dove impartisce corsi di Langue et civilisation italiennes contemporaines. È stato uno dei fondatori e presidente dell'AILEA (Association Internationale des Langues Etrangères Appliquées) che federa una quarantina di università francesi e oltre una ventina per il mondo. Le sue ricerche vertono sulla società e la lingua italiana contemporanee (aspetti socio-economici). È membro del centro di ricerca MIMMOC (Mémoire(s), identité(s), marginalité(s) dans le monde occidental) dell'Università di Poitiers.

Recapito autori: granata@unistrasi.it; merlo@unistrasi.it; rodolphe.pauvert@univ-poitiers.fr

Ringraziamenti: si ringraziano tutti gli studenti che hanno accettato di partecipare all'inchiesta e più in generale tutti quelli che con entusiasmo hanno preso parte alla sperimentazione: nessun lavoro avrebbe visto la luce senza di loro.

Riferimenti bibliografici

- Barr D.J., Levy R., Scheepers C. and Tily H.J. 2013, *Random effects structure for confirmatory hypothesis* Abric J.-C. 2011, *Les représentations sociales : aspects théoriques*, in Abric, J.-C. (ed.), *Pratiques et représentations sociales*, PUF, Quadrige, Essais Débats, Paris, pp. 15-46.
- Bâgiag A. 2018, *Le rôle des ressources pédagogiques pour le tandem linguistique*, in “Synergy” 2, 14, pp. 181-196.
- Barbot M.-J. e Gremmo M.-J. 2012, *Autonomie et langues étrangères : réaffirmer l’héritage pour répondre aux nouveaux rendez-vous*, in “Synergies France” 9, pp. 15-27.
- Benson P. 2008, *Teachers’ and learners’ perspectives on autonomy*, in Lamb T. e Reinders H. (a cura di), *Learner and teacher autonomy. Concepts, realities and responses*, John Benjamin Publishing, Amsterdam, pp. 15-31.
- Brammerts H. 2003, *Apprendimento autonomo in tandem: sviluppo di un modello*, in Hehmann G. e Ponti Dompé D. (a cura di), *Apprendimento autonomo delle lingue in tandem*, Trauben, pp. 13-20.
- Brammerts H. 2006a, *Aprendizaje Autónomo de lenguas en tándem: desarrollo de un concepto*, in Ojanguren Sánchez A. e Blanco Hölscher M. (a cura di), *El Aprendizaje Autónomo de Lenguas en Tándem. Principios, estrategias y experiencias de integración*, Univ. Oviedo, Oviedo, pp. 19-28.
- Brammerts H. 2006b, *Ejemplos de aprendizaje autónomo en tándem*, in Ojanguren Sánchez A. e Blanco Hölscher M. (a cura di), *El Aprendizaje Autónomo de Lenguas en Tándem. Principios, estrategias y experiencias de integración*, Univ. Oviedo, Oviedo, pp. 37-40.
- Brammerts H. e Calvert M. 2006, *Aprender comunicándose en tándem*, in Ojanguren Sánchez A. e Blanco Hölscher M. (a cura di), *El Aprendizaje Autónomo de Lenguas en Tándem. Principios, estrategias y experiencias de integración*. Univ. Oviedo, Oviedo, pp. 43-58.
- Brammerts H., Calvert M. e Kleppin K. 2006, *Objetivos y método para el asesoramiento individual*, in Ojanguren Sánchez A. e Blanco Hölscher M. (a cura di), *El Aprendizaje Autónomo de Lenguas en Tándem. Principios, estrategias y experiencias de integración*, Univ. Oviedo, Oviedo, pp. 105-114.
- Brammerts H., Jonsson B., Kleppin K. e Santiso L. 2006, *Asesoramiento individual en distintos contextos tándem*, in Ojanguren Sánchez A. e Blanco Hölscher M. (a cura di), *El Aprendizaje Autónomo de Lenguas en Tándem. Principios, estrategias y experiencias de integración*, Univ. Oviedo, Oviedo, pp. 124-131.
- Brammerts H. e Kleppin K. 2006, *Ayudas para el tándem presencial*, in Ojanguren Sánchez A. e Blanco Hölscher M. (a cura di), *El Aprendizaje Autónomo de Lenguas en Tándem. Principios, estrategias y experiencias de integración*, Univ. Oviedo, Oviedo, pp. 159-170.
- Brammerts H. e Little D. (a cura di) 1996, *A Guide to Language learning in Tandem via the Internet*, Trinity College, CLCS, Dublin.
- Bretegnier A. 2010, *Renoncer à la ‘communauté linguistique’?*, in Boyer H. (a cura di), *Pour une épistémologie de la sociolinguistique*, Actes du colloque international de Montpellier 10-12 décembre 2009, Lambert-Lucas, Limoges, pp. 107-115.
- Chotel L. e Mangenot F. 2011, *Autoformation et sites d’apprentissage et de réseautage en langues*, in Dejean C. et al. (a cura di), *Echanger pour apprendre en ligne. Actes du colloque Epal 2011*, Univ. Stendhal – Grenoble 3, 24-26 juin 2011. En ligne.
- Consiglio d’Europa 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- De Ketele J.-M. e Roegiers X. 2009, *Méthodologie du recueil d’informations. Fondements des méthodes d’observation, de questionnaire, d’interview et d’étude de documents*, De Boeck Université, Bruxelles.
- Develotte C. 2008, *Le journal d’étonnement, aspects méthodologiques d’un journal visant à développer la compétence interculturelle*, in “Lidil” 34, pp. 105-124.
- Eschenauer J. 2013, *Apprendre une langue en tandem. Réinterprétation des tandems à la lumière d’une approche sociocognitive*, in “Langages” 192, pp. 87-99.
- Frances L.M., Huguet-Jérez M. e Bakieva M. 2018, *Prior Experience and Student Satisfaction with E-Tandem Language Learning of Spanish and English*, in “International Journal Interactive Mobile Technologies” 12, [4], pp. 4-20.
- Gadet F. 2007, *La variation sociale en français*, Ophrys, Paris.
- Ganassali S. 2009, *Les enquêtes par questionnaire avec Sphinx*, Pearson Education, Paris.
- Gemperle K.M. 2002, *La conversazione-tandem a Siena: un’esperienza innovativa per stimolare l’autoapprendimento della lingua tedesca*, in Taylor Torsello C. et al. (a cura di), *2001 – Anno europeo delle lingue: proposte della nuova università italiana*, Atti del II Convegno nazionale AICLU, Univ. Siena, pp. 249-258.

- Granata M.E. e Merlo J. 2020, *Diatopia, competenze passive e didattica della L2: riflessioni teoriche e proposta di descrittori. I casi dello spagnolo (ELE) e del francese (FLE)*, in "Lingue e Linguaggi" 39, Univ. Salento, pp. 157-178.
- Helmling B. 2006, *Trabajo en grupo entre iguales: las parejas aprenden de las parejas*, in Ojanguren Sánchez A. e Blanco Hölscher M. (a cura di), *El Aprendizaje Autónomo de Lenguas en Tándem. Principios, estrategias y experiencias de integración*, Univ. Oviedo, Oviedo, pp. 145-156
- Horgues C. e Tardieu C. 2015, *Positionnement correctif dans les interactions orales en tandem anglais-français*, in "Recherches en didactique des langues et des cultures", Cahiers de l'Acedle, Hal, halshs-01249735.
- Holec H. 1980, *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Jardin A. 2017, *Les cours binationaux en tandem de l'OFAJ, un contexte d'apprentissage non-formel peu exploré*, in Jardin A. (a cura di), *Développer des compétences par l'apprentissage en tandem : focus sur les acteurs, les ressources et la formation. Une étude franco-allemande*, OFAJ/DFJW, Paris/Berlin, pp. 1-6.
- Kirwan D. e Little D. 2019, *Engaging with Linguistic Diversity*, Bloomsbury, Londra.
- Lewis T. 2006, *La integración del aprendizaje autónomo en el plan de estudios: el módulo de aprendizaje en tándem en la Universidad de Sheffield*, in Ojanguren Sánchez A. e Blanco Hölscher M. (a cura di), *El Aprendizaje Autónomo de Lenguas en Tándem. Principios, estrategias y experiencias de integración*, Univ. Oviedo, Oviedo, pp. 185-192
- Lewis T. e Stickler U. 2007, "Les stratégies collaboratives d'apprentissage lors d'un échange tandem via internet", in "Lidil" 36, pp. 163-188.
- Little D. 1996, *Learner autonomy and learner counselling*, in Little D. e Brammerts H. (a cura di), *A Guide to Language learning in Tandem via the Internet*, Trinity College, CLCS, Dublin, pp. 23-34.
- Little D. 2006, *El aprendizaje de lenguas en tándem y la autonomía del estudiante*, in Ojanguren Sánchez, A. e Blanco Hölscher M. (a cura di), *El Aprendizaje Autónomo de Lenguas en Tándem. Principios, estrategias y experiencias de integración*, Univ. Oviedo, Oviedo, pp. 29-36.
- Macaro E. 2008, *The shifting dimensions of language learner autonomy*, in Lamb T., Reinders H. (a cura di), *Learner and teacher autonomy. Concepts, realities and responses*, John Benjamin Publishing, Amsterdam, pp. 47-62.
- Mangenot F. 2017, *Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former en langue avec le numérique*, Hachette FLE, Vanves.
- Marneffe M. 2019, *Quels scénarios conversationnels pour une formation e-tandem visant à intégrer la dimension (inter)culturelle dans la pratique de l'oral en langue étrangère ?* in "Distances et médiations des savoirs" [En ligne], 28.
- Merlo J., Pauvert R. e Tea E. (in corso pubblicazione), *Grenoble Siena Poitiers: l'e-tandem ai tempi del Covid. Considerazioni pedagogiche, glottodidattiche e pragmatiche*.
- Merlo J. 2018, *La langue et le clocher. Les enseignants de français en Italie et d'italien en France*, L'Harmattan, Coll. Sociolinguistique, Paris.
- Quintin J.-J. 2008, *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet - Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints*, Thèse doctorale. Univ. Mons-Hainaut ; Univ. Stendhal - Grenoble 3.
- Stickler U. 2006, *Asesoramiento tándem centrado en la ayuda al estudiante*, in Ojanguren Sánchez A. e Blanco Hölscher M. (a cura di), *El Aprendizaje Autónomo de Lenguas en Tándem. Principios, estrategias y experiencias de integración*, Univ. Oviedo, Oviedo, pp. 115-123.
- Vassallo M.L. e Telles J.A. 2006, *Foreign language learning in-tandem : theoretical principles and research perspectives*, in "the ESPEcialist" 27 [1], pp. 83-118.
- Walker L. 2006, *El papel del diario del estudiante en tándem para el apoyo al desarrollo de la autonomía del estudiante*, in Ojanguren Sánchez A. e Blanco Hölscher M. (a cura di), *El Aprendizaje Autónomo de Lenguas en Tándem. Principios, estrategias y experiencias de integración*, Univ. Oviedo, Oviedo, pp. 132-144.

Allegato

Il questionario

- Q1. Sono iscritta/o...
- al 1° anno di università
 - al 2° anno
 - al 3° anno
 - al 4° o 5° anno
 - altro (specificare)
- Q2. Studio in un paese/città...
- francofono
 - ispanofono
 - italofono
- Q3. Sesso:
- f
 - m
 - non specificato
- Q4. La mia lingua madre è...
- francese
 - italiano
 - spagnolo
 - altro (specificare)
- Q5. La lingua del mio partner tandem è...
- francese
 - italiano
 - spagnolo
- Q6. Ho già avuto precedenti esperienze di tandem (in presenza o a distanza)?
- sì
 - no
- Q7. Con quale frequenza ho avuto contatti con la mia/il mio partner...
- una volta o meno a settimana
 - 2-3 volte a settimana
 - 4-5 volte a settimana
 - più di 5 volte a settimana
- Q8. Quando sono in contatto con la mia/il mio partner, passo in media...
- meno di mezz'ora
 - da mezz'ora a un'ora
 - da un'ora a un'ora e mezza
 - più di un'ora e mezza
- Q9. Con la mia/il mio partner, abbiamo utilizzato... (è possibile indicare più mezzi)
- WhatsApp
 - Telegram
 - Snapchat
 - Instagram
 - Tiktok
 - Skype
 - email
 - altro (specificare)
- Q10. Con la mia/il mio partner, abbiamo comunicato prevalentemente tramite...
- sempre / spesso / di tanto in tanto / per niente
- email
 - chat
 - registrazioni vocali
 - conversazioni telefoniche
 - video-chiamate
- Q11. Con la mia/il mio partner, abbiamo dedicato ad entrambi le lingue lo stesso tempo...
- sì
 - no, abbiamo utilizzato di più la mia lingua
 - no, abbiamo utilizzato di più la lingua della mia/del mio partner

- o altro (specificare)
- Q12. Quale percentuale di tempo del tandem è stato dedicato alla preparazione di compiti o progetti richiesti dall'insegnante?
- o non ho mai avuto compiti o progetti da preparare
 - o tra lo 0% e il 25% del tempo complessivo del tandem
 - o tra il 25% e il 50%
 - o tra il 50% e il 75%
 - o tra il 75% e il 100%
- Q13. Orale: per la correzione della lingua orale, la mia/il mio partner...
- o non mi correggeva
 - o mi correggeva mentre parlavo
 - o mi correggeva a fine frase
 - o mi correggeva a fine discorso
 - o altro (specificare)
- Q14. Scritto: per la correzione della lingua scritta, la mia/il mio partner...
- o non mi correggeva
 - o mi correggeva dopo ogni messaggio via chat
 - o mi correggeva dopo una email
 - o altro (specificare)
- Q15. La mia/il mio partner ha corretto i seguenti aspetti...
- sempre / spesso / di tanto in tanto / per niente
- o la pronuncia
 - o il lessico
 - o la grammatica
 - o i modi di dire
 - o l'uso dei registri (formale-informale)
- Q16. Grazie al tandem ho migliorato...
- o la scioltezza nel parlato
 - o la pronuncia
 - o la comprensione orale
 - o la comprensione scritta
 - o la produzione scritta
 - o il lessico e le forme idiomatiche
 - o la correzione grammaticale
 - o le conoscenze culturali
 - o la conoscenza di forme regionali della lingua
- Q17. Sono d'accordo con le seguenti frasi...
- assolutamente sì / più sì che no / più no che sì / assolutamente no
- o avrei voluto più attività guidate dagli insegnanti
 - o avrei voluto maggiore libertà e meno attività guidate
 - o avrei voluto informazioni più chiare
 - o a volte mancavano argomenti di conversazione
 - o a volte mi mancava la motivazione
 - o a volte mancava la motivazione alla mia/al mio partner
 - o dedicare tempo su uno schermo per il tandem è stato difficile
 - o vorrei continuare a sentirmi con il partner
 - o vorrei poter scegliere il partner
 - o il mio livello di lingua è stato limitante
 - o è un'esperienza da ripetere
- Q18. Complessivamente, valuto la mia esperienza di tandem...
- o molto positiva
 - o più positiva che negativa
 - o più negativa che positiva
 - o molto negativa
- Q19. Suggerimenti per migliorare l'organizzazione dei tandem l'anno prossimo...
- [domanda aperta, risposta lunga]
- Q20. Accetto di essere ulteriormente contattato nei prossimi mesi per alcune domande di approfondimento, e per questo motivo inserisco qui sotto nome e cognome:
- [domanda aperta, risposta lunga]