

Anouck Vecchietti Massacci

Università di Urbino Carlo Bo

L'importanza dell'emozione nell'apprendimento delle LS: il teatro come “luogo dei possibili”

doi: 10.7358/ling-2015-002-vecc

anouckvecchiettimassacci@gmail.com

Il teatro è il luogo dei possibili
(Eugenio Barba)

1. PREMESA

Nel 2002 Mirco Magnani concludeva il suo articolo “Il teatro nella glottodidattica: un’esperienza tra teoria e prassi” sostenendo l’importanza della pratica del *Theatre* per “realizzare il principio dell’“altra glottodidattica” auspicata da Caterina Cangìà, una didattica che appartiene ad ognuno dei nostri studenti in quanto caratterizzata dalle loro individualità e dalle esperienze da loro effettuate” (Magnani 2002, 51). Il presente articolo vuole riprendere le fila del discorso di Magnani, questa volta focalizzandosi in particolare sul ruolo primario che le emozioni svolgono nel processo di apprendimento di una lingua straniera (d’ora in poi LS) e di conseguenza su come il teatro possa essere uno ‘strumento emozionale’ che permette un’ acquisizione profonda. Tutto ciò è in accordo anche con quanto sostenuto da Flora Sisti, promotrice del TLIL (*Theatre and Language Integrated Learning*), secondo la quale il teatro “è la forma di comunicazione dialogica più vera, più vicina ad un contesto linguistico-comunicativo naturale” che provoca forti emozioni e grande coinvolgimento, portando il discente a una profonda acquisizione (Sisti 2001, 277).

2. L'EMOZIONE

Le emozioni hanno varie dimensioni di analisi e per poterle comprendere in maniera completa vanno inquadrare secondo un sistema che consta di tre parametri fondamentali: le risposte psicologiche, quelle comportamentali-espressive e quelle cognitive-esperienziali. Per motivi di spazio non è possibile in questa sede analizzare ogni sfaccettatura di questo argomento così vasto e complesso, per cui ci si limiterà a riportare alcune informazioni utili nel campo della didattica. Secondo Kleinginna e Kleinginna:

Les émotions sont le résultat de l'interaction de facteurs subjectifs et objectifs, réalisés par des systèmes neuronaux ou endocriniens, qui peuvent: a) induire des expériences telles que des sentiments d'éveil, de plaisir ou de déplaisir; b) générer des processus cognitifs tels que des réorientations pertinentes sur le plan perceptif, des évaluations, des étiquetages; c) activer des ajustements physiologiques globaux; d) induire des comportements qui sont, le plus souvent, expressifs, dirigés vers un but et adaptatifs. (Belzung 2007, 14)

L'uomo dispone di un enorme potenziale innato e le sue risposte emozionali hanno una funzione adattativa. Solo se egli si trova in un ambiente adeguato potrà sviluppare tutto il suo potenziale, il quale combina elementi razionali ed elementi emozionali. Sotto questo aspetto, le emozioni possono essere definite come una capacità umana e trovano un'adeguata espressione solo se vengono correttamente stimolate e messe in funzione.

Per quanto riguarda le modalità con cui le informazioni in entrata possono venire interiorizzate, le ricerche del neuroscienziato LeDoux hanno confermato l'esistenza di due possibili strade di processamento: una, partendo dagli organi di senso, trasporta le informazioni al talamo sensoriale, per poi inoltrarle alle aree della neocorteccia deputate all'elaborazione sensoriale, l'altra permette all'amigdala di ricevere alcuni input direttamente dagli organi di senso, riuscendo così a rispondere, prima che gli stessi input in entrata siano completamente registrati dalla neocorteccia (Goleman 2011, 44). Attraverso questa via più breve, secondo LeDoux "Alcuni ricordi e reazioni emotive possono formarsi senza alcuna partecipazione cognitiva cosciente" (Ivi 2011, 44); questo meccanismo porta l'individuo ad avere delle opinioni inconscie e del tutto indipendenti dalla mente razionale. Riportando questa dinamica nell'ambito della glottodidattica, se uno studente si trova a dover svolgere una *performance* che reputa troppo difficile e finisce per trovarsi in una situazione di *stress*, in seguito formerà nella sua mente non solo un ricordo negativo esplicito che potrà verbalizzare, ma anche uno emotivo implicito che verrà riattivato ogni volta che si ritroverà in una situazione simile a quella vissuta in precedenza. Di conseguenza, diventerà ansioso, non a causa della prova in sé, ma lo sarà perché

l'attivazione del ricordo emotivo implicito lo porterà a trovarsi in una situazione ansiogena e sarà proprio questa condizione emotiva ad impedirgli di svolgere una corretta *performance* (Cardona 2010).

Allora in che modo è possibile incanalare le emozioni al fine di mettere in funzione quelle positive e stimolarle correttamente in vista di un nuovo apprendimento? La psicologia positiva (Laudadio e Mancuso 2015) può dare in merito alcune interessanti indicazioni. Questa corrente ha un approccio basato sui punti di forza degli individui e mira al coinvolgimento e alla valorizzazione del potenziale umano al fine di apportare vantaggi sia per la crescita personale, sia in termini relazionali. I punti di forza sono talenti sviluppati che si concretizzano in prestazioni eccellenti nei determinati campi in cui vengono svolti. La psicologia positiva si è molto sviluppata in ambito aziendale, concentrandosi su come migliorare le *performance* degli impiegati. Tuttavia, è possibile spostare l'asse anche in campo didattico: se i discenti – proprio come potrebbero esserlo i lavoratori – vengono spronati dall'insegnante ad evidenziare i propri talenti, ricevono *feedback* positivi a seguito dei loro miglioramenti e hanno piena soddisfazione per il successo ottenuto nelle attività in cui hanno sfruttato le proprie potenzialità, essi sono a tal punto coinvolti che godono di una energia positiva che va ad aumentare la loro motivazione e verranno portati a volersi migliorare accrescendo così il loro apprendimento. Tale approccio è tutto basato sulla confluenza e sulla gestione delle emozioni che mirano al miglioramento continuo e al benessere del soggetto. Attraverso delle interazioni rilevanti e coinvolgenti non si accresce dunque solo l'acquisizione, ma si influisce anche sullo sviluppo intellettuale a lungo termine. Di conseguenza, bisognerebbe promuovere un apprendimento coinvolgente, duraturo e significativo che trascini il discente in un flusso che lo porti ad entrare in una positiva dinamica di sviluppo delle proprie competenze.

2.1. Perché si apprende meglio una lingua se c'è un'emozione piacevole: la flow experience

A chi non è mai capitato durante un'attività di perdere completamente la nozione del tempo e di provare grande piacere nel compierla, sentendosi privo di preoccupazioni e colmo di benessere? Che meccanismi entrano in atto per vivere una simile esperienza? In cosa essa può migliorare l'apprendimento?

Lo psicologo ungherese Mihaly Csikszentmihalyi ha cercato di individuare le condizioni che caratterizzano questi momenti di intenso coinvolgimento e svolgendo dei campionamenti su un grande numero di soggetti, gli è stato possibile definire il concetto di *flow experience* come "uno stato mentale positivo durante il quale l'individuo è completamente immerso in un'attività che

carpisce tutta la sua attenzione, la quale viene interamente dedicata al raggiungimento di un determinato obiettivo” (2004, 110). Csikszentmihalyi ha usato il termine *flow* in quanto i soggetti intervistati raccontavano di sentirsi come trasportati da un flusso, una corrente di energia piacevole.

È possibile vivere una *flow experience* quando sono presenti determinate condizioni:

- l'attività che si intraprende deve essere percepita come realizzabile, ma deve comunque costituire una sfida;
- la concentrazione è interamente diretta verso lo svolgimento dell'attività;
- gli obiettivi sono chiari e il *feedback* è immediato;
- il soggetto ha pieno controllo delle proprie azioni;
- non vi è preoccupazione per il proprio sé (assenza del timore di 'perdere la faccia'), ma al tempo stesso il senso di sé viene rinforzato;
- il soggetto perde la nozione del tempo.

La sensazione di piacere non avviene durante la *flow experience*, in quanto comporterebbe da parte del soggetto una riflessione sul proprio stato emotivo che andrebbe a distrarlo dall'attività. Essa si scatena in un secondo momento, quanto l'azione si è conclusa e l'obiettivo è stato raggiunto. Csikszentmihalyi afferma che da un lato: “la psicologia della *flow experience* verte sul processo della ricerca del piacere attraverso il controllo della propria vita interiore” (2004, 23) e dall'altro lato “più che del piacere in sé, si tratta di quei momenti di intenso coinvolgimento che migliorano la qualità dell'esperienza” (2004, 23).

Vivere una *flow experience* durante il processo di apprendimento porta il discente ad essere consapevole delle proprie potenzialità, ad avere un forte senso di autocontrollo e a percepire positivamente le sue competenze, sapendo che sta per affrontare una *performance* all'altezza delle sue capacità che sarà in grado di gestire e superare. Tutto ciò permette al filtro affettivo di non innalzarsi, in quanto una tale esperienza è priva di quello *stress* negativo che andrebbe a diminuire a livello neurologico l'attività cognitiva. Inoltre, in una condizione mentale di questo tipo, il discente dimenticandosi che sta imparando, predispone la sua mente ad una più profonda acquisizione.

2.2. *L'emozione in correlazione alla motivazione*

È risaputo che non vi è acquisizione se non c'è motivazione. L'acquisizione si compie nel momento in cui le nuove informazioni che si ricevono si integrano a quelle già presenti nella propria enciclopedia. Questo meccanismo per potersi compiere ha bisogno di un'energia mentale che è appunto la motivazione.

Il termine motivazione deriva dal latino *motus*, un movimento, uno slan-

cio verso un qualcosa o uno scopo; nella stessa etimologia del termine è racchiusa questa energia mentale che muove la persona a compiere un'azione in vista del raggiungimento dell'obiettivo prefissato.

In psicologia, la motivazione viene definita come un "fattore dinamico del comportamento che attiva e dirige un organismo verso la meta" (Galimberti 1992, 592), ossia come l'insieme dei bisogni, delle pulsioni e dei propositi tanto consci che inconsci che nascono in funzione del raggiungimento di un obiettivo.

La motivazione intrinseca è di gran lunga più funzionale all'apprendimento rispetto a quella estrinseca, in quanto il discente è mosso dalla curiosità, dal piacere di apprendere, dalla scoperta. Per mantenere vivo questo interesse, il facilitatore dovrà entrare in empatia con il discente, costruendo una situazione d'apprendimento che favorisca i suoi interessi, permettendogli di trovare le strategie più adeguate per svilupparli. Se il facilitatore incoraggia il discente assicurandolo sulle sue capacità e cercando di mantenere basso il filtro affettivo, quest'ultimo acquisirà una maggiore sicurezza in sé stesso e l'apprendimento ne risulterà beneficiato.

Questi fattori sono determinanti anche nella motivazione integrativa che si attiva quando è presente la volontà da parte del discente di integrarsi nella comunità linguistica oggetto di studio. Anche qui si evince chiaramente a che punto l'emozione sia determinante nel processo di apprendimento in quanto, se la motivazione del discente è mossa dall'amore per la lingua, essa non è più un oggetto di studio, ma il veicolo attraverso il quale il discente può entrare profondamente in contatto con la cultura e con tutto ciò che vi gravita attorno. Per favorire ulteriormente la motivazione integrativa, il facilitatore dovrà tentare di predisporre delle situazioni di *depaysement* grazie alle quali il discente potrà 'immergersi' nella lingua e sentirsi profondamente coinvolto.

In conclusione, emozione e motivazione sono in stretta correlazione in quanto quest'ultima può mantenersi viva e costante solo se il facilitatore dà al discente la possibilità di acquisire le conoscenze all'interno di un processo che promuove il piacere e il soddisfacimento dei bisogni, facendogli dimenticare che sta apprendendo. Inoltre, predisporre delle attività che permettano al discente di vivere una *flow experience* rinforza ulteriormente tutti i tipi di motivazione.

3. IL TEATRO COME STRUMENTO EMOZIONALE

Il teatro è il luogo privilegiato delle emozioni e delle passioni: sulla scena le storie e i moti dell'anima prendono vita e diventano qualcosa di agito, portando ad una riflessione profonda. Nel teatro è possibile sospendere la razionalità a favore della fantasia e della creatività; si entra in un vortice emotivo immedia-

to che prevarica la ragione e consente di emozionarsi senza freni inibitori. Esso è una sorta di mondo ‘come se’ che permette di allentare il controllo razionale, così da entrare in contatto con gli affetti profondi senza doverli inibire. Anche la musica e la poesia hanno questa forza catartica propria dei ‘linguaggi dell’anima’ universali e immediati che accompagnano la parola completandola e arricchendola.

3.1. La rappresentazione teatrale: una mimesi che conduce alla catarsi

Il teatro ha molteplici funzioni: diverte, commuove, intrattiene, insegna e può permettere, attraverso la rappresentazione teatrale, una mimesi che conduce alla catarsi.

Il termine mimesi deriva dal greco μίμησις (mìmesis) che nella sua accezione generica ha il significato di ‘imitazione’, ‘riproduzione’. La mimesi teatrale sostiene l’acquisizione in quanto permette al discente di ‘staccarsi dalla realtà’, di entrare, grazie alla rappresentazione, in una situazione realistica ma al tempo stesso protetta. Di conseguenza, non trovandosi nella realtà ‘vera’ egli può sperimentare la lingua senza il timore che potrebbe nascere all’interno di una ‘reale’ situazione comunicativa.

Il teatro è uno strumento di consapevolezza che ripercorre l’esperienza umana nella sua totalità a livello mentale, corporeo, linguistico e culturale. Attraverso l’espressione permette di affrontare e vivere le proprie difficoltà o inibizioni, senza però esserne sopraffatti e ciò grazie a quella ‘distanza’ che consente all’attore (e così al discente che entra in quei panni) di avanzare fra due mondi, uno oggettivo e uno soggettivo.

Mantenendo questo equilibrio egli può giungere alla catharsis, uno stato nel quale è possibile vivere le esperienze senza esserne travolti. Ciò avviene grazie al fatto che egli si comporta ‘come se’ fosse un altro che evolve in un tempo e in uno spazio diversi dai suoi originari. In questo senso la scena teatrale, nella sua artificiosità, permette un’identificazione proprio grazie a questa distanza protettiva. Attraverso la scarica emotiva che si genera, la catarsi, lo studente-attore può entrare in armonia con la propria persona, intesa come corpo, voce, mente e spontaneità espressiva, giungendo a uno stato di evoluzione personale.

3.2. Spazio scenico, spazio potenziale

Entrare nello spazio scenico permette di accedere ad uno spazio potenziale, quel luogo della possibilità e dell’illusione di cui parla lo psicoanalista inglese Donald Winnicott (1971) in *Gioco e realtà*. Si tratta di un’area intermedia

in cui l'essere umano colloca le fantasie e la capacità di giocare e al cui interno è possibile essere sé stessi, ma al tempo stesso 'altro da sé'. Lo spazio scenico può essere un'aula, una palestra o anche una piazza, l'importante è che la totalità del gruppo lo accetti come un luogo avulso dalla realtà 'vera' nel quale sia possibile agire liberamente senza paura del giudizio. In questo spazio intermedio, fra il reale e l'immaginario, avviene la mimesi.

Nel ricreare una realtà che vada oltre i dati di fatto e la soggettività illusoria, ci si libera dei parametri di giudizio e dei limiti che generalmente la mente impone. Per cui, all'interno della scena e di conseguenza dello spazio potenziale che vi si crea, nasce l'accettazione che quanto vi succede rimane lì, dentro a quelle quattro pareti, reali o immaginarie che siano. In questo spazio ogni cosa diventa possibile, è come se si entrasse in una sorta di mondo parallelo nel quale tutto è permesso, in quanto nulla viene giudicato in termini di giusto/sbagliato. Al suo interno risiede l'immaginazione dalla quale nasce la creatività e ogni individuo del gruppo può sentirsi libero, intendendo la libertà come un'assenza di costrizioni o impedimenti e come la capacità a determinarsi secondo una scelta autonoma. Il singolo, lavorando sullo sviluppo della caratterizzazione, oltre ad affinare le proprie capacità linguistiche e ad acquisire la consapevolezza di essere parte di un tutto, diventa cosciente di essere 'uno' ma al tempo stesso di essere in grado di moltiplicare attraverso la creatività tutte le possibili istanze presenti nella sua personalità. Di conseguenza il discente, entrando all'interno dello spazio potenziale (in una situazione avulsa da stress) si sente accolto, protetto e grazie all'attivazione di tutte le sue potenzialità riesce a produrre una buona performance linguistica.

3.3. La maschera come inibitore del filtro affettivo

Una volta entrati nello spazio scenico, la mimesi si compie anche grazie al fatto di calzare una maschera, intesa non come oggetto fisico, ma come la rappresentazione a livello psicologico di qualcuno 'altro da sé'.

Il discente personificando un ruolo riesce a 'scaricare' su di esso le sue ansie, le sue paure di 'perdere la faccia' e grazie a questo meccanismo riesce ad acquisire maggiore sicurezza e a produrre una *performance* all'altezza delle sue reali capacità. Infatti, le tecniche proiettive consentono quella presa di distanza che permette di dare liberamente forma alla voce, ai desideri e ai sentimenti. Nel momento in cui si indossa una maschera all'interno dello spazio potenziale è più difficile la comparsa di quelle rigide difese psicologiche che possono sorgere in altre situazioni; un muro emotivo che la persona può innalzare quando viene chiamata a compiere una *performance* senza riuscire ad elaborare l'ansia connessa alla possibilità del fallimento.

Infine, il teatro diventa il luogo dell'empatia, in quanto vanno a crearsi dei contesti che danno senso all'apprendimento. Se gli studenti-attori entrano nel mondo della finzione, non mettono in discussione l'artificialità della lingua perché è il teatro stesso che crea 'artificialmente' delle situazioni di comunicazione reale, inoltre, come dice Caterina Cangia nel suo saggio *L'altra glottodidattica*, "[il teatro] crea un contesto esperienziale avvincente, inietta motivazione a catturare e a produrre 'lingua', genera le scintille tipiche di una sana tensione tra l'incontrarsi, il discutere, il 'fare' e giocare insieme, fa crescere impegno ed entusiasmo, lezione dopo lezione, e fa fare scorta di emozioni forti ed avvincenti" (1998, 208).

4. IMPARARE LA LS SUL PALCOSCENICO:

ATELIER TEATRALE SPERIMENTALE PER L'INSEGNAMENTO DEL FRANCESE

Nel processo di apprendimento non è sufficiente analizzare, bisogna anche essere in grado di mettere in pratica quanto appreso, unendo la teoria al proprio sentire (*learning by doing*); solo in questo modo l'esperienza entra profondamente nel proprio bagaglio culturale e di vita.

Per questo motivo, riprendendo i concetti fondamentali del TLIL (Sisti 2001, 277), dal 4 novembre al 17 dicembre 2014¹, è stato svolto un atelier sperimentale in lingua francese con alcuni studenti della laurea magistrale TEFLI della Scuola di Lingue e Letterature Straniere dell'Università Carlo Bo di Urbino.

Al primo incontro, erano presenti sei studenti, poi grazie al passaparola, dal terzo incontro il gruppo è diventato di dieci partecipanti con un livello linguistico B2-C1. Il gruppo fondato sul perseguimento di uno scopo collettivo condiviso (*project work*), quello di migliorare la propria *performance* linguistica sia a livello verbale sia pragmatico, ha partecipato a undici incontri per un totale di 21 ore di laboratorio, a cui va aggiunta la rappresentazione finale. Ogni volta che è stato proposto un nuovo esercizio si sono sempre spiegate le motivazioni per le quali veniva svolto, in quanto risulta necessario ai fini dell'apprendimento sapere il perché si compie una determinata azione. Inoltre, ogni esercizio è stato prima mostrato e poi eseguito insieme al gruppo.

A seguire, si riporta l'iter del laboratorio teatrale, tentando di definire gli obiettivi e gli aspetti importanti. Ogni passaggio è stato strutturato secondo un approccio umanistico-affettivo che mette il discente al centro del percorso formativo, dando sempre grande importanza ai bisogni dei partecipanti e seguen-

¹ A seguito dell'esplicita richiesta degli studenti, l'atelier è proseguito fino alla fine dell'anno accademico, ma il presente studio si riferisce solo al periodo indicato.

do un percorso graduale sia per quanto riguarda i diversi passaggi che per le attività proposte all'interno di ognuno di essi.

4.1. Il riscaldamento

È di fondamentale importanza che la prima parte di ogni Unità di Apprendimento (d'ora in poi UA) venga dedicata a un momento di 'riscaldamento'. Ogni esperienza della vita si compie attraverso un processo che necessita di determinate fasi che non si possono trascurare o addirittura saltare, quindi anche per lo studente-attore è necessario un momento di preparazione alla drammatizzazione in quanto è presente la convinzione che sia la base a partire dalla quale si può predisporre una naturale e corretta acquisizione. Questo momento preparatorio riguarda esercizi che interessano il corpo, prima statico e poi in movimento, all'inizio con attività individuali, poi a coppie o in gruppo, per poi passare a lavorare sulla respirazione e la vocalizzazione.

Nella vita la riflessione sulla propria corporeità spesso non è presente. Il nostro corpo è come un dato di fatto; è la nostra fisicità che ci fa esistere come presenza nel mondo, ma questo essere sempre presenti nel nostro corpo è come se ci facesse perdere la consapevolezza di esso. Nel teatro vi è una sorta di riappropriazione della percezione e dell'esistenza del proprio corpo, in quanto esso, entrando sulla scena, si definisce come soggetto imprescindibile dell'azione. Seguendo anche quanto afferma Grotowski, la centralità dell'atto teatrale risiede nel corpo, nell'azione fisica (1970, 297) e gli esercizi preparatori vanno quindi intesi come una parte fondamentale del processo di autocoscienza che porta al compimento di una corretta *performance*. Gli esercizi di riscaldamento servono a eliminare i blocchi e le resistenze psicofisiche che possono impedire il libero fluire della creatività e di conseguenza dell'apprendimento. Se lo studente-attore viene posto in una situazione nella quale si sente a suo agio, famigliarizzando progressivamente anche con il suo essere, e questo a prescindere dal fatto di dover produrre lingua straniera, può ottenere notevoli benefici psico-fisici che di conseguenza andranno ad influenzare anche l'acquisizione linguistica.

A seguire, vengono riportati schematicamente gli obiettivi generali e specifici del riscaldamento:

Obiettivi generali:

- abbassare il filtro affettivo;
- acquisire familiarità con il gruppo e con il nuovo codice espressivo (nelle prime UA);
- preparare corpo e mente ai seguenti esercizi di drammatizzazione (nelle successive UA gli esercizi di riscaldamento diventano una preparazione cosciente che predispose alla *performance* linguistica).

Obiettivi specifici:

- sciogliere corpo/viso
 - corpo statico: prendere coscienza del proprio corpo (percezione del sé corporeo interno);
 - corpo in movimento: prendere coscienza del proprio corpo in rapporto allo spazio circostante e agli altri componenti del gruppo (percezione del sé corporeo esterno).
- sciogliere voce-apparato fonatorio
 - respirazione diaframmatica: acquisizione di una corretta respirazione per l'elocuzione;
 - vocalizzazione e scioglilingua: presa di coscienza che si è 'maestri' dei suoni pronunciati.

Una volta che lo studente-attore ha assunto consapevolezza del proprio corpo, in rapporto a se stesso e allo spazio circostante, è possibile passare ad una seconda fase del riscaldamento. Essa verte sulla preparazione dell'apparato fonatorio, anche in questo caso con un approccio graduale.

Prima di tutto è necessario imparare a respirare correttamente o meglio, ricordare come si fa a respirare. I bambini compiono in maniera innata la respirazione adeguata, ossia quella diaframmatica. Questa respirazione, più lenta e profonda, permette un maggiore riempimento e svuotamento dei polmoni, conferisce una migliore ossigenazione del sangue e contribuisce al raggiungimento di uno stato di benessere psicofisico maggiore. Tuttavia, basta chiedere a qualsiasi adulto di fare un respiro e lo si vedrà alzare le spalle e gonfiare il torace. Questo tipo di respirazione è quella abituale di buona parte degli adulti il cui stile di vita, costellato da stress e ansia, provoca dei blocchi e la conseguente tendenza a respirare soprattutto con la parte superiore del tronco. Tale respirazione non fisiologica induce il diaframma a rimanere bloccato verso il basso, portando i muscoli accessori a compiere un lavoro che non gli competerebbe. A lungo andare, ciò può portare problemi respiratori, posturali e relativi all'apparato fonatorio, solo per citare alcune delle disfunzioni che potrebbero influire direttamente sulla *performance* linguistica. Fra gli innumerevoli benefici che comporta l'imparare a respirare correttamente, citiamo il saper regolare il fiato mentre si pronuncia una frase, l'aumento della resistenza durante lunghi discorsi e la capacità di gestire con efficacia le emozioni. Aumentare la propria percezione corporea e ri-apprendere a respirare correttamente non sono dei meccanismi immediati; è necessario un allenamento e una presa di coscienza che può avvenire solo con una pratica reiterata.

Una volta che si inizia a famigliarizzare con la corretta respirazione, si possono inserire i primi esercizi di vocalizzazione. Esercitare gli organi fonatori è indispensabile per poterli controllare e prendere così coscienza delle possi-

bilità che risiedono nel proprio apparato fono-articolatorio, riuscendo in questo modo a compiere un'adeguata imitazione dei suoni e degli aspetti prosodici (accento, ritmo, intonazione) della lingua oggetto di studio.

Dopo aver preparato il corpo e la voce, si può iniziare a proporre i primi esercizi ludici.

4.2. L'importanza della ludicità

Il gioco ha come caratteristica intrinseca di essere un'attività gratificante in sé e non nel fine o nel risultato che si ottiene. L'ambiente ludico è per definizione un ambiente sereno, protetto e quindi privo di *stress* emotivo, per cui nell'approccio umanistico-affettivo che mette il discente al centro del processo di apprendimento in una costante ricerca del suo benessere psico-affettivo, inserire dei giochi porta all'attivazione della *Rule of Forgetting* (Balboni 2013, 29), secondo la quale l'individuo apprende meglio quando si dimentica che sta imparando. Durante il gioco, l'attenzione del discente è concentrata sull'obiettivo da raggiungere e non sui meccanismi linguistici che sta impiegando e ciò permette un abbassamento del filtro affettivo, creando le basi per un'acquisizione profonda. D'altronde, non solo gli esercizi preparatori ma l'intero laboratorio teatrale è incentrato sulla *Rule of Forgetting*.

È necessario che ai partecipanti venga spiegato fin dall'inizio che nel corso del laboratorio 'giocheranno' in tutti i sensi (non per niente in francese, ma anche in inglese e in tedesco il verbo 'recitare' significa anche 'giocare': *jouer; to play; spielen*). L'intenzione è quella di fare entrare i discenti nello spazio linguistico della LS come se fossero davvero una *troupe* teatrale che si riunisce per montare una *pièce* in vista di una rappresentazione finale. La capacità di forte coinvolgimento delle attività ludiche mantiene alta l'attenzione e la motivazione e rende attivamente partecipi, anche perché proprio per il loro essere intrinsecamente piacevoli portano i discenti a una maggiore predisposizione all'apprendimento, sia in un'ottica affettiva che prettamente neurofisiologica.

Un altro vantaggio delle attività ludiche consiste nell'attivazione dei processi di socializzazione e cooperazione all'interno del gruppo. Ad esempio, nella produzione di atti linguistici, la necessità di elaborare determinate strategie per comunicare efficacemente così da raggiungere il fine, ossia vincere il gioco, fortifica il gruppo aumentando l'aspetto cooperativo.

Benché l'apprendimento attraverso il gioco si compia soprattutto durante l'infanzia, inserire un aspetto ludico nell'insegnamento agli adulti, giovani e meno giovani, può diventare un momento privilegiato di espressione e di comunicazione che va a favore dell'apprendimento. Come detto in precedenza, per far sì che questo tipo di metodologia risulti efficace, è necessario porre par-

ticolare attenzione agli specifici bisogni del gruppo, ai diversi tipi psicologici e alle singole modalità di apprendimento.

4.3. La drammatizzazione: le prove e la rappresentazione finale

Dopo che gli studenti-attori hanno familiarizzato con le prime improvvisazioni e hanno acquisito una certa scioltezza nel produrre lingua, è possibile entrare a tutti gli effetti nella dimensione teatrale. Proporre una *pièce* risulta molto motivante per i discenti in quanto avere come obiettivo quello di creare una rappresentazione finale, quindi con la presenza di un pubblico, porta gli studenti a volersi migliorare vedendo la *performance* come una sana sfida con sé stessi. Inoltre, il fatto di dover imparare a memoria un copione, non deve essere percepito come il recupero di una didattica di stampo strutturale, ma come un esercizio che porta ad un aumento di sicurezza nel parlare. Infatti, dovendo memorizzare le battute, si focalizza la propria attenzione su ognuna di esse e grazie alle molteplici ripetizioni si migliora la propria capacità di pronuncia e dizione.

Sempre in riferimento all'analisi dei bisogni e alla necessità di proporre delle attività piacevoli che mantengano alta la motivazione del gruppo, è necessario assicurarsi che la *pièce* presentata sia gradita e percepita come una sfida all'altezza di ognuno, non troppo complicata perché in questo modo la *performance* verrebbe ritenuta difficilmente superabile, ma nemmeno troppo semplice perché risulterebbe noiosa, attivando immancabilmente uno stato di demotivazione.

A seguire si elencano molto brevemente i passaggi compiuti per un primo avvicinamento al testo teatrale:

- distribuzione di una copia del copione a tutti i partecipanti;
- presentazione del copione;
- lettura del copione ad alta voce (da parte del facilitatore);
- domande;
- distribuzione dei ruoli (o scelta autonoma da parte dei partecipanti a seconda del livello di autoregolazione);
- lettura ad alta voce della propria parte (da seduti);
- domande

La seconda metà del laboratorio è principalmente incentrata sulle prove, fermo restando che non mancherà mai un primo momento di riscaldamento, giacché in esso è insito un aspetto rituale che aiuta l'individuo ad entrare, sia a livello mentale che fisico, nello spazio-scenico dopo giorni di inattività.

Una volta che la parte è stata interiorizzata, è possibile proporre dei giochi che vadano a manipolare il testo, con l'obiettivo di aumentare la riflessione

sulla lingua e sulle sue molteplici forme di espressione.

L'intero percorso culmina nella rappresentazione finale, la quale deve essere adeguatamente preparata onde evitare possibili problemi organizzativi che provocherebbero un'inutile ansia che andrebbe ad aggiungersi a quella del dover andare in scena davanti ad un pubblico. La rappresentazione finale diventa anche un momento di riflessione, perché l'aver montato uno spettacolo e averlo messo in scena fa definitivamente prendere coscienza ai partecipanti della loro esperienza: si rendono conto di essere entrati in un mondo che parla la LS, di aver evoluto in esso, di aver scoperto nuovi aspetti e acquisito nuove forme espressive.

A conclusione dell'esperienza laboratoriale, si è proposto agli studenti-attori un questionario per comprendere com'era stato percepito il laboratorio e se gli obiettivi preposti erano stati raggiunti.

A seguire si riporta una parte del questionario con le relative risposte. Per motivi di spazio, nel presente lavoro non è stato possibile inserire la totalità del questionario e nemmeno includere il diario di bordo che ripercorre l'intera esperienza.

a. *Penses-tu avoir fait des progrès?*

- Oui, je pense que j'ai fait des progrès. J'ai appris des nouvelles expressions et j'ai acquis un peu de courage en parlant en public le français.
- Je souhaite poursuivre cette expérience parce que je crois que le théâtre et la récitation en langue française (en ce cas) est utile pour avoir plus de confiance en mes capacités et aussi pour penser directement en français.
- Oui, je crois que oui. J'ai plus de courage à parler en français et j'ai acquis de nouvelles expressions de la vie quotidienne et, sans doute, des virelangues.
- Je pense avoir fait des progrès grâce à cet atelier de théâtre, car il nous a donné la possibilité de parler en français, en y associant toujours le plaisir, et de développer l'imagination et la *fluency*. C'était un enrichissement autant au niveau de la connaissance de la langue que au niveau du développement de la personnalité (plus de courage à parler en public) et du développement de la conscience de sa propre valeur.
- Sì decisamente.
- Assolutamente sì, quello che forse viene sacrificato nei lettorati, per una questione di tempo, è proprio la conversazione informale e l'apprendimento dei termini e modi di dire del francese corrente.

b. *D'après ton expérience, penses-tu qu'en jouant et en 's'émouvant' (éprouver du plaisir, des émotions agréables) il est possible de mieux apprendre?*

- Oui, sûrement. Apprendre en jouant permet la découverte de nouvelles choses sans le stress des examens.

- Oui, parce que seulement avec l'émotion l'homme est capable de faire les meilleures choses. En ce cas, avec *Les marchands disent* nous avons donné l'émotion et l'émotion a été partie intégrale de notre travail.
 - Oui, après cette expérience, j'ai compris que le théâtre peut sûrement aider l'apprentissage, surtout d'une langue étrangère.
 - Oui, d'après mon expérience c'est une vérité incontestable le fait qu'en jouant et en s'émouvant il est possible de mieux apprendre; le plaisir et l'émotion jouent un rôle grandiose dans l'apprentissage des langues.
 - Assolutamente sì, è fondamentale apprendere con divertimento e con piacere. Quando ho frequentato questo atelier non ho provato mai emozioni negative e mi sono sempre sentita a mio agio e divertita; ero tranquilla e l'ambiente era familiare. Tutto ciò mi è stato di grande aiuto e sono riuscita a sbloccarmi.
 - Sì, è stato chiaro fin dal primo appuntamento.
- c. *Est-ce que tu conseillerais l'apprentissage de la langue étrangère par le théâtre?*
- Oui, c'est une méthode efficace et amusante.
 - Oui, c'est utile et indispensable pour les étudiants de langues étrangères parce que nous sommes directement dans une situation où la réflexion, l'étude et la pratique sont en langue et tu dois raisonner en français.
 - Oui, je crois que le théâtre est la meilleure manière pour apprendre une langue, parce que si la langue est l'expression de la réalité et le théâtre est la représentation de cette réalité, l'acteur, en jouant un rôle, se sent libre de parler et de jouer, et en même temps il apprend la langue réelle dans laquelle son personnage s'exprime. Et puis, il y a des avantages pour le public aussi, parce que la scène, les gestes et le mouvement font passer directement un message qui va de l'auteur, en passant par l'acteur, au spectateur.
 - Oui, je conseillerais absolument l'apprentissage de la langue étrangère par le théâtre car l'apprentissage ne peut pas se passer de l'émotion et cette dernière est l'âme du théâtre.
 - Assolutamente sì perché è un'attività altamente creativa per la mente, aiuta a sbloccarti e a conoscere meglio la tua persona. Ti aiuta a confrontarti con gli altri e ricevi maggiori stimoli. Inoltre è un ambiente familiare, piacevole e divertente.
 - Sì perché è come un teletrasporto virtuale nel paese e nelle dinamiche che potresti incontrare, la velocità di apprendimento è triplicata.

5. CONCLUSIONE

A fronte dell'esperienza laboratoriale, durante la quale i partecipanti sono entrati in una dimensione che ha permesso loro di staccarsi dal mondo quotidiano per proiettarsi in una realtà francofona, parlando e muovendosi 'come se' appartenessero davvero ad una *troupe* teatrale francese, è possibile sostenere che 'emozionare' un discente, facendogli vivere delle emozioni piacevoli all'interno di un gruppo empaticamente coeso facilita l'acquisizione e il miglioramento delle proprie capacità linguistiche, e non solo. Infatti, incontro dopo incontro, i partecipanti hanno poco a poco acquisito sicurezza, si sono lasciati andare riuscendo a produrre lingua in modo sempre più sicuro, diventando consapevoli che la giusta posizione delle labbra e della lingua permetteva loro di pronunciare adeguatamente i fonemi e di conseguenza le parole. Questa consapevolezza, ha permesso loro anche di capire in modo autonomo quando non venivano articolate correttamente e di auto-correggersi.

Inoltre, attraverso il gioco e il riso i partecipanti hanno dimenticato che stavano imparando e di conseguenza hanno appreso di più. Sono entrati in un flusso emotivo che ha fatto loro dimenticare il tempo e lo spazio esterno, facendo così confluire tutte le energie e lo sforzo sugli esercizi e sull'azione recitativa: "durante il laboratorio mi dimentico della realtà, non penso a nulla di quello che c'è fuori"²; "all'inizio della lezione ero stanchissima, ma ora sto bene, mi sento sveglia e allegra".

Questo aspetto rinforza anche la tesi secondo la quale si può davvero imparare giocando in quanto il gioco, come afferma lo psicoanalista inglese Donald Winnicot, è un'esperienza creativa che porta il soggetto a esprimere in tutta la sua interezza il potenziale della sua personalità (1971, 114) e le emozioni piacevoli che ne derivano possono veramente essere il motore che porta il discente ad acquisire maggiormente quanto sta apprendendo. Inoltre, dalle considerazioni degli studenti è anche emerso che questo laboratorio ha ridato loro l'amore per la lingua francese e ha riaccessato nei loro animi la motivazione per continuare a studiarla e a migliorarsi sempre di più. Infatti, alcuni studenti, benché amanti della lingua, a causa di negative esperienze pregresse avevano perso la motivazione nonché la fiducia nelle proprie capacità.

I ragazzi hanno dimostrato motivazione e coinvolgimento: "due ore a settimana sono troppo poche, vorremmo fare due incontri di due ore l'uno", e anche quando non stavano facendo il laboratorio, esso rimaneva comunque nei loro pensieri: "ho provato a fare a casa la respirazione diaframmatica prima di andare a dormire, mi sono molto rilassata e non ho avuto problemi ad addor-

² Questa e le altre citazioni che seguono sono frasi dette dagli studenti nel corso delle diverse UA dell'atelier.

mentarmi”. Inoltre, hanno applicato i suggerimenti che sono stati dati loro anche al di fuori dell’ambito strettamente linguistico o teatrale: “ho usato la respirazione diaframmatica per cantare e mi sono accorta che la voce usciva benissimo. Sapevo che i cantanti avevano un modo particolare per far uscire il suono, ma non avevo mai capito quale fosse e ora invece è tutto chiaro”.

Questo laboratorio, invitandoli ‘silenziosamente’ a parlare, li ha resi coscienti di cos’erano in grado di fare con la lingua. Tuttavia, esso non ha avuto la pretesa di insegnare la lingua francese, ha piuttosto voluto proporsi come una sorta di ‘palestra’, un luogo dove i partecipanti potessero allenarsi a parlare in lingua senza l’ansia di un voto o di un giudizio negativo. D’altronde, fin dall’inizio è stato detto loro che per imparare a parlare correttamente era necessario osare, liberandosi dalle possibili apprensioni. Sottolineare questo aspetto li ha probabilmente rassicurati, infatti tutti hanno sempre parlato senza alcun timore e dopo pochi incontri, quando la coesione del gruppo era già forte, ogni partecipante, sentendosi a proprio agio, non provava alcuna vergogna nell’esprimersi: “ancora la parte a memoria non la sappiamo, ma siamo sicuri di farcela!”.

Accompagnando gli studenti-attori in un percorso volto a metterli profondamente in contatto con la lingua, si è cercato di lavorare con essa e non su di essa. Infatti, il percorso è stato pensato non come un *atelier* di lingua francese, ma bensì come un *atelier* in lingua francese, una *myse en situation* che grazie alla magia del teatro ha permesso che si accendesse la scintilla dell’emozione: “qui ho la possibilità di parlare veramente, mi sento come se uscissi dall’Italia per entrare in Francia”.

La rappresentazione finale ha permesso loro di prendere maggiormente coscienza delle loro capacità e ha portato a una naturale riflessione sul lavoro svolto: “la rappresentazione è durata troppo poco, l’emozione è stata fortissima, avrei voluto che fosse durata di più, avrei voluto riviverla ancora e ancora”.

Occorre comunque precisare che per far sì che l’atelier si svolga nel miglior modo possibile, alcune condizioni vanno rispettate:

- il gruppo deve essere composto da almeno sei partecipanti, si è infatti notato che quando agli incontri era presente un numero inferiore di studenti, la dinamica che veniva a crearsi durante i giochi e le prove era molto meno incisiva;
- deve esserci da parte di tutti grande coinvolgimento e forte impegno, in quanto la preparazione di uno spettacolo, perseguendo uno scopo collettivo condiviso (*project work*), necessita presenza e costanza da parte di tutto il gruppo;
- lo spazio deve essere adeguato, privo di mobili o altro che potrebbe intralciare il libero movimento.

Se queste condizioni non sono presenti, tutto risulta più difficile e c'è il rischio che non si sviluppino le dinamiche positive che permettano all'atelier di spiccare il volo.

In conclusione, è possibile dare un'ulteriore prova a sostegno dell'efficacia del TLIL in quanto il teatro, con la sua alta valenza olistica, è davvero un utile strumento pedagogico che può far nascere delle emozioni piacevoli nei discenti, lasciando così nei loro animi un ricordo emotivo positivo che li accompagnerà nel resto del loro percorso di apprendimento.

A partire da tutte queste considerazioni è facile comprendere la frase di Eugenio Barba posta ad esergo al presente lavoro, quando afferma che "il teatro è il luogo dei possibili". Grazie ad esso è possibile essere altro da sé, liberarsi dalle paure, dai vincoli emotivi che paralizzano l'azione, evolvere in uno spazio privo di rigidi criteri di giudizio, diventare parte di un gruppo, fondersi in esso e al tempo stesso acquisire una propria individualità, unica e insostituibile.

BIBLIOGRAFIA

- Balboni, Paolo. 2013. *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Novara: UTET.
- Belzung, Catherine. 2007. *Biologie des émotions*. Bruxelles: De Boeck.
- Cangià, Caterina. 1998. *L'altra glottodidattica*. Firenze: Giunti.
- Cardona, Marion. 2010. *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*. Novara: UTET.
- Csikszentmihályi, Mihály. 2004. *Vivre: la psychologie du bonheur*. Paris: Robert Laffont.
- Galimberti, Umberto. 1992. *Dizionario di psicologia*. Torino: UTET.
- Goleman, Daniel. 2011. *Intelligenza emotiva*. Milano: Bur.
- Grotowski, Jerzy. 1970. *Per un teatro povero*. Roma: Bulzoni Editore.
- Laudadio, Andrea e Mancuso, Serena. 2015. *Manuale di psicologia positiva*. Milano: Franco Angeli.
- Magnani, Mirco. 2002. "Il teatro nella glottodidattica: un'esperienza tra teoria e prassi". *Linguae & Rivista di lingue e culture moderne*, Vol 1 n°2: 49-65.
- Sisti, Flora. 2001. "Dal CLIL al TLIL: teatro e lingua straniera" in C. Bosisio (a cura di), *Ianuum Linguarum Reserare. Saggi in onore di Bona Cambiaghi*, 267-79. Firenze: Le Monnier Università.
- Winnicott, Donald. 1971. *Gioco e realtà*. Roma: Armando Editore.

ABSTRACT

The present work analyses the essential role of emotions in the learning process, with theatre being the 'emotional tool' allowing a deep language acquisition. It briefly defines emotions and underlines the benefit of positive emotions in language learning. From the fundamental aspects of TLIL (*Theatre and Language Integrated Learning*), the article then moves on to a teaching tool that can enable students to use their own creative spontaneity and deliver a good linguistic performance: a theatre workshop structured by a humanistic-affective approach placing the student at the centre of the formative process with a particular attention to the needs and gradualness of activities. This analysis is supported by the practice, objectives and important aspects of the workshop attended by some students of the School of foreign languages and literatures of the University of Urbino Carlo Bo (MA course in Languages for Didactics, Publishing and Business).