



Gruppo di lavoro sulle tecniche
di insegnamento e di apprendimento

<https://riviste.unige.it/index.php/glia/index>
2975-0075

N° 5 - Anno 2026
pp. 29-44

**Valutazione formativa
in classe di "français des affaires".
Il ruolo del monitoraggio
dell'apprendimento**

Veronica BENZO¹

Università degli Studi di Catania, Catania (CT), vbenzo@unict.it

Open Access article distributed under [CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)
Copyright © Genova University Press

Abstract

Insegnare le *français des affaires* può risultare complicato se il tempo a disposizione è limitato e se il livello dell'aula è estremamente eterogeneo. Aspetti metodologici e psicologici possono condizionare il risultato finale. Il sistema di monitoraggi dell'apprendimento con *feedback* continui basati su una valutazione formativa è stata la chiave di successo nel nostro insegnamento.

Keywords

Apprendimento, monitoraggio, *français des affaires*, valutazione formativa.

“Quando il voto in campo educativo diviene un obiettivo di solito si verifica un impoverimento della qualità dell'apprendimento e dell'insegnamento. (Corsini, 2025 : 35)

Introduzione

Abbiamo cominciato ad insegnare le *français des affaires* nel 2008 in un Dipartimento di Economia nel momento in cui gli studenti si ritrovavano nel piano di studi la lingua inglese come insegnamento obbligatorio e avevano la possibilità di inserire una seconda lingua a scelta tra francese, tedesco e spagnolo. Successivamente la scelta da effettuare è ricaduta tra 2 opzioni: inglese o francese. Ciò ci ha posto di fronte ad una serie di criticità (vedi §1) che non potevano di certo essere trascurate, a rischio di vedere marginalizzato il nostro insegnamento. L'osservazione che una percentuale significativa di studenti non riusciva a superare lo scritto dopo le 10 settimane di corso ci ha spinto a rivedere la nostra metodologia di insegnamento e, con essa, il nostro sistema di valutazione, orientandoci verso un sistema di valutazione formativa (§3).

Abbiamo in un primo momento aggiornato e integrato il corso con metodologie didattiche coinvolgenti (sia in aula che online) così come è stato ampiamente presentato nel nostro precedente lavoro¹.

Ci siamo ritrovati a gestire aspetti non tanto legati alla didattica, quanto alla motivazione e all'approccio allo studio del francese. Ci siamo resi conto che l'ipotesi di fallire condizionava gran parte dei nostri studenti, spesso convinti di non essere predisposti per l'apprendimento delle lingue. Troppo spesso gli studenti rimangono imprigionati in "false credenze" che finiscono per condizionare profondamente il loro modo di apprendere e di percepire le loro capacità e attitudini. Si tratta di convinzioni radicate² che diventano veri e propri schemi mentali limitanti. Queste credenze, nella maggior parte dei casi, nascono proprio all'interno del percorso scolastico, dove l'esperienza dell'errore o l'interpretazione di un giudizio valutativo può trasformarsi, nel tempo, in una etichetta identitaria. Il voto, invece di essere un indicatore temporaneo del livello di competenza, diventa una sorta di prigione simbolica, che definisce lo studente e ne condiziona le scelte future.

Abbiamo, dunque, dal 2012 introdotto una serie di misure per sostenere lo studente interessato ad apprendere la lingua francese e abbiamo cominciato a monitorarne i risultati. Il percorso formativo che ci ha aiutato maggiormente è stato il ciclo di seminari "lo studente strategico"³ che ci ha fornito strumenti di supporto metodologico e psicologico, permettendoci di analizzare i bisogni del discente in senso olistico. In particolar modo l'analisi di Alessandro Bartoletti (Bartoletti, 2013⁴) sulle cause dei possibili blocchi dello studente ci ha fornito elementi fondamentali per rivedere il nostro insegnamento.

Le soluzioni che presenteremo in questo contributo e che ci hanno permesso di risolvere le criticità riscontrate sono il frutto di un'analisi puntuale, anno dopo anno (dal 2012 al 2025):

¹ 5° Convegno Nazionale sul Faculty Development: V. Benzo, *L'insegnamento del français des affaires: aspetti linguistici e culturali nella comunicazione interculturale*, in V. 4 N. 4 (2025): Dalle politiche alle pratiche. La professionalità docente nell'evoluzione istituzionale e tecnologica; <https://riviste.unige.it/index.php/glia/article/view/2612>.

² Ad esempio, circa la metà dei nostri studenti dichiara ogni anno di "non essere portato per le lingue".

³ Lo studente strategico è un ciclo di seminari professionalizzanti rivolti a docenti e studenti che prende spunto dal libro di Alessandro Bartoletti, che ci ha autorizzato ad usare il titolo del suo lavoro. Nel 2025 siamo alla 11ª edizione, e il seminario nel tempo si è arricchito di tematiche importanti per gli studenti e di relatori di spicco nel loro relativo settore scientifico disciplinare.

⁴ 2013 è la data della prima edizione.

- dei risultati ottenuti da tutti gli studenti frequentanti,
- dei risultati ottenuti da coloro che hanno superato l'esame,
- del percorso di apprendimento di ogni studente (documentato da 10 prove in itinere l'anno, somministrate settimanalmente),
- del risultato delle singole prove di monitoraggio dei frequentanti,
- del *feedback* che gli studenti ci hanno restituito, auspicando che il nostro metodo di valutazione formativa con monitoraggi continui possa essere esteso ad altre discipline⁵.

1. L'insegnamento del *français des affaires*: analisi del contesto e criticità

Le criticità che l'insegnamento del “français des affaires” presenta in un Dipartimento non linguistico come quello di Economia non possono/devono, dunque, essere ignorate dal docente responsabile del corso.

Innanzitutto, va considerato che la lingua francese è un insegnamento “a grappolo”, ovvero lo studente può scegliere tra inglese e francese. È molto probabile che la scelta ricada sull'inglese, la cui conoscenza costituisce un prerequisito nella selezione dei candidati nel mondo del lavoro⁶, soprattutto per un laureato in Economia/Economia Aziendale. Inoltre, va considerato che l'inglese si studia durante gli anni del liceo, mentre lo studio della seconda lingua per lo più si sospende dopo la terza media.

In secondo luogo, non tutti gli studenti sono a conoscenza del fatto che sia possibile inserire nel piano di studi la seconda lingua (quindi il francese) indicandola come ulteriore “insegnamento a scelta”.

A ciò si aggiunge il fatto che lo studio del francese viene comunemente percepito come “impegnativo” e lo stesso studente ancora ne sottovaluta l'importanza nel mondo del lavoro, trascurando il fatto che la Francia è il secondo partner economico dell'Italia, dopo la Germania e prima della Spagna, oltre che lingua di lavoro delle Istituzioni

⁵ Risultato del sondaggio fatto in aula nel mese di maggio 2025 (alla fine del percorso) coinvolgendo tutti i partecipanti.

⁶ Cfr. Le offerte di lavoro online – rete EURES, Randstad, Manpower, Adecco.

europee. Esiste dunque un problema di disinformazione e, nonostante l'UE promuova il plurilinguismo e raccomandi la conoscenza di "almeno due lingue, oltre la lingua madre"⁷, in Italia il 75% degli studenti si trova a studiare a scuola solo l'inglese e solo il 25% studia più di due lingue⁸.

Infine, nel nostro caso, occorre raggiungere in 10 settimane (per un totale di 63 ore di lezioni e 54 ore di lettorato) il livello B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue nella lingua specialistica, a prescindere dal livello di partenza. Ciò implica un rigoroso impegno nello studio da parte dei principianti assoluti e non tutti gli studenti sono disposti ad intraprendere un percorso gravoso.

Ci siamo dunque chiesti come poter motivare gli studenti a scegliere il nostro insegnamento, ma soprattutto come potevamo spingere a frequentare assiduamente il corso, mantenendo invariati gli ambiziosi obiettivi finali. Nonostante i nostri sforzi per trattenere i ragazzi in aula, proponendo una didattica più stimolante e interattiva⁹, abbiamo rilevato che la frequenza, seppur assidua, non assicurava il superamento dell'esame: il 40% delle persone non superava la prova scritta. Era necessaria un'operazione supplementare: gli studenti rispondevano correttamente alle domande poste in aula sugli argomenti della lezione del giorno, ma non tutti rivedevano gli appunti a casa, non tutti studiavano in parallelo allo svolgersi del corso, settimana dopo settimana. Di certo, il fattore di incidenza del risultato finale legato allo studio individuale e autonomo non era per noi direttamente controllabile ed era assolutamente soggettivo, variabile da studente a studente. Abbiamo così introdotto un sistema di monitoraggi continui, supportati da una valutazione formativa volta a guidare lo studente nell'apprendimento e a stimolarlo a studiare costantemente senza ansia in quanto per tutto il percorso il voto non è contemplato, si tratta semplicemente, come spiegheremo nel paragrafo successivo, di un impegno a raggiungere la competenza richiesta.

⁷ Cfr. Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2019.

⁸ Cfr. https://www.ilsole24ore.com/art/lingue-straniere-60percento-studenti-europa-ne-studia-due-o-piu-AHOUxwsB?refresh_ce=1

⁹ Cfr. Allegato 1.

2. Personalizzazione della metodologia didattica agli stili di apprendimento

Dato questo contesto, il primo dato che abbiamo esaminato riguarda il nostro target: **quale è il profilo** dello studente che sceglie di studiare il francese in un Dipartimento non linguistico e **perché**? Per rispondere a questo interrogativo, ogni anno chiediamo agli studenti di compilare un questionario conoscitivo all'inizio del corso e uno alla fine per capire il grado di soddisfazione al fine di apportare eventuali correttivi; inoltre, somministriamo loro un test d'ingresso per poter organizzare al meglio il nostro insegnamento in base alle esigenze formative dei discenti, nel rispetto del loro livello di partenza. È fondamentale per noi conoscere il livello di motivazione che ha spinto i nostri studenti ad approcciarsi allo studio della lingua e quale sia il loro livello di partenza. Dai nostri sondaggi è emerso che coloro che scelgono di seguire il nostro insegnamento sono ragazzi diplomati in un liceo linguistico tradizionale o Esabac¹⁰ oppure ragazzi che colgono la sfida e decidono di studiare una nuova lingua in quanto capiscono che costituisce un requisito distintivo nel proprio CV. Ciò determina che in aula il pubblico sia estremamente eterogeneo. Tuttavia, i risultati delle nostre indagini ci permettono di definire al meglio le attività didattiche per poter perseguire i nostri obiettivi formativi. Lavoriamo in aula e fuori dall'aula (con esercizi mirati e attività di gruppo veicolati tramite gruppo Teams) a più velocità, al fine di poter assecondare i ritmi di tutti gli studenti.

Un'altra domanda che ci siamo posti, nel definire il nostro *syllabus*, è **cosa** insegnare? Abbiamo definito il programma in linea con le discipline previste nel piano di studi del corso di laurea in Economia Aziendale¹¹, inserendo elementi di diritto commerciale e privato (che tipo di società creare, lo statuto, etc.), di marketing, di management, di economia, etc. e, allo stesso tempo, tenendo in considerazione i programmi proposti per il superamento delle certificazioni della *Chambre de Commerce de Paris*. Inoltre, nel corso degli anni, abbiamo potenziato gli

¹⁰ Diploma che riconosce ai liceali il doppio titolo: la Maturità e il Baccalauréat (BAC).

¹¹ <https://www.dei.unict.it/corsi/l-33/insegnamenti?seuid=86DFA0F3-89F9-4366-AD64-F868F9070F35>

argomenti e le competenze che i nostri *stakeholders*¹² ci segnalano come indispensabili per l'inserimento nel mondo del lavoro.

Infine, ci siamo chiesti **come** veicolare i contenuti (Benzo, 2025), per rendere quanto più efficace e stimolante l'apprendimento della lingua. L'uso di supporti digitali agevola e favorisce il lavoro del docente e del discente.

Desideriamo evidenziare l'ordine delle domande che ci siamo posti: innanzitutto il “perché”, solo dopo abbiamo analizzato il “cosa” e il “come”. In teoria, si può proporre il miglior corso di formazione sulla carta quanto a contenuti e metodologie, ma se non si ha chiaro il profilo degli studenti frequentanti, inevitabilmente il docente non riuscirà a coinvolgere tutti.

Le risposte alle domande di cui sopra ci hanno permesso di delineare una *road map*¹³ ben chiara, contenente gli obiettivi formativi e gli strumenti da utilizzare per rispettare la tempistica. L'elemento di novità del nostro metodo però risiede nel fatto che gli obiettivi fissati nella *road map* vengono definiti in modo chiaro con gli studenti, obiettivo dopo obiettivo; ciò permette loro di essere consapevoli del percorso che dovranno seguire. Per usare una metafora, troppo spesso lo studente che si approccia ad una disciplina è paragonabile ad un disperso in mare, più o meno lontano dalla costa (risultato finale), senza alcuno strumento di orientamento. Non conosce il percorso, non ha coscienza di come raggiungere la riva e non possiede strategie per essere performante. Guidare gli studenti con monitoraggi soggetti alla valutazione formativa rappresenta la bussola che consente all'apprendente di orientarsi nel proprio processo di costruzione delle competenze, rendendo visibile il cammino, i progressi compiuti e le direzioni ancora da esplorare. L'apprendimento migliora significativamente quando la valutazione è integrata nella pratica didattica e quando lo studente riceve *feedback* continui che lo aiutano a comprendere dove si trova rispetto agli obiettivi, cosa ha già acquisito e cosa deve ancora consolidare (Black, Wiliam, 1998: 7-77). In questa prospettiva, il docente assume il ruolo di *coach*, capace di guidare e accompagnare lo studente nel mare complesso del sapere. Nel contesto del francese lingua specialistica (FOS), ciò è ancora più evidente: la lingua non è soltanto un obiettivo, ma uno strumento professionale.

¹² <https://www.dei.unict.it/corsi/l-33/comitato-di-indirizzo>

¹³ Una roadmap è una rappresentazione visiva di una strategia. Mostra gli obiettivi per i quali un *team* sta lavorando e il modo in cui li raggiungerà

L'insegnamento del FOS implica un costante adattamento al mondo economico e ai bisogni comunicativi degli apprendenti, richiede quindi un monitoraggio continuo dell'apprendimento. La valutazione formativa permette di rilevare in itinere i progressi nelle competenze linguistiche e pragmatiche, di identificare gli ostacoli e di personalizzare gli interventi didattici (Mangiante, Parpette, 2004: 21-45).

In quest'ottica, la *road map* non sarà uguale per tutti e non sarà unidirezionale, ovvero non avrà un solo punto di inizio e un solo punto di arrivo. Dal primo giorno di lezione stabiliamo con gli studenti i primi obiettivi da raggiungere a breve termine. Il controllo del lavoro svolto e dell'apprendimento dei nostri discenti viene da noi definito "monitoraggio" in quanto non prevede né voto, né giudizio analitico. Definiamo gli argomenti e le competenze su cui gli studenti devono concentrarsi, offrendo loro una serie di attività da svolgere con un *timing* personalizzabile in base al livello di partenza e allo stile di apprendimento di ciascun discente. In questo modo li aiutiamo non solo nella gestione del tempo da dedicare allo studio, ma anche nell'impostazione del metodo di studio più appropriato al loro stile di apprendimento.

Il primo monitoraggio è un momento fondamentale per lo studente in quanto funge da "rinforzo positivo", se l'esito del test è soddisfacente. Se la prova non viene superata, lo studente può recuperarla. Si evita così di scoraggiare in fase iniziale chi ha bisogno di più tempo per assimilare alcuni concetti.

Il fallimento nel primo monitoraggio può condurre lo studente ad abbandonare il percorso di formazione linguistica, soprattutto se l'esito negativo caratterizza non solo la prima prova, ma anche la seconda. È ciò che succedeva in 9 casi di insuccesso su 10 al primo monitoraggio, prima che introducessimo la possibilità del recupero. Applicando la teoria del "not yet"¹⁴, del "non ancora", siamo riusciti a creare con gli studenti un rapporto di fiducia. Spieghiamo loro che "non hanno ancora maturato l'argomento", ma li incoraggiamo a perseverare, suggerendo delle attività di rinforzo. Si crea in tal modo un patto con cui ci si

¹⁴ La teoria del "not yet" (del "non ancora") è un concetto sviluppato dalla psicologa Carol Dweck. Il fatto di aggiungere la parola "ancora" ("not yet") implica che il successo non è ancora raggiunto, ma lascia intendere che è possibile raggiungerlo in futuro attraverso lo sforzo e la perseveranza. Questo approccio incoraggia la fiducia nelle proprie capacità di miglioramento, trasformando il fallimento in un'opportunità di apprendimento.

impegna da entrambe le parti (docente e studente) a lavorare attivamente al fine di arrivare “insieme” al risultato finale.

In questo modo, il fallimento viene considerato semplicemente un risultato da cui, eventualmente, ripartire per migliorare il rendimento e l'errore non viene vissuto come un evento drammatico. Ciò permette di evitare che l'apprendimento del francese venga associato a emozioni negative come la paura, l'ansia, l'angoscia o la tristezza (Lucangeli, 2024: 16).

Partendo dall'idea che l'apprendimento è il risultato di 2 fattori: attività del docente e attività del discente, se uno di questi 2 fattori non è performante, il risultato finale non sarà ottimale. È per questo che il docente dovrà attivarsi maggiormente nei confronti di uno studente in difficoltà. La tendenza in passato era quella di associare un risultato negativo all'incapacità dello studente, posto che il docente dà sempre il massimo. Chi segue questa linea di pensiero, non tiene conto del fatto che, se è vero che lo studente ha delle abilità innate, è anche vero che è possibile allenare le proprie capacità e migliorarle. Ci sono studenti, con *mindset dinamico*, che considerano le difficoltà e i problemi come motivanti e reagiscono ad un insuccesso con determinazione e grinta, considerandolo solo come un risultato da cui ripartire. Esistono, invece, studenti con *mindset statico* che vivono con frustrazione il fallimento (Dweck, 2025: 15-24). Il risultato negativo di una prova viene vissuto come fallimento personale. È qui che il docente, che non è giudice, ma facilitatore, deve affiancare lo studente e sostenerlo, intercettando le difficoltà incontrate. Il monitoraggio non costituisce una prova finalizzata alla valutazione sommativa. Le ragioni risiedono nel fatto che chiedere agli studenti, soprattutto se principianti, dopo 2 settimane di corso, di usare correttamente i determinanti o di scrivere i verbi al presente senza commettere errori, di trasformare un nome al femminile o al plurale, potrebbe risultare arduo. Tuttavia, metterli alla prova definendo per loro un obiettivo a breve termine aiuta a studiare in quanto l'obiettivo da raggiungere è concreto. Inoltre, il nostro metodo incoraggia gli studenti a continuare il percorso perché, se su 3 o 4 obiettivi non se ne raggiunge uno (o più di uno), non si dovrà ripetere l'intera prova, bensì solo gli argomenti che non risultano acquisiti. Ciò permette di essere testato nuovamente solo sulle competenze che vanno potenziate, per il resto, ogni prova contribuisce a snellire la parte da portare all'esame. In altri termini, si

tratta di percorso “ad ostacoli” da completare: se il risultato è sufficiente, si procede; se è insufficiente si recupera solo ciò che non è acquisito. La nostra didattica, basata su un *feedback* continuo, alleggerisce psicologicamente lo studente, che non sente il peso di un possibile insuccesso, perché sa che, se la prova va bene, procede, se va male viene aiutato dal docente a intercettare il metodo di studio corretto per proseguire il proprio percorso. In queste circostanze il supporto dei Lettori madrelingua diventa di particolare importanza, in quanto assicurano allo studente un’assistenza nello studio.

Questa *road map* personalizzabile può essere più o meno lineare, più o meno tortuosa, ma ha come punto finale il superamento dell’esame. Il risultato positivo degli studenti frequentanti è del 100% e la dispersione è davvero marginale, si tratta di uno o due studenti l’anno che decidono di rinviare all’anno successivo questo percorso.

3. Valutazione formativa e pedagogia dell’errore

A nostro avviso, una didattica realmente orientata all’apprendimento mette al centro lo studente, rendendolo protagonista del suo percorso di studio, svincolandolo, nella fase dell’acquisizione dei contenuti, dal peso del voto. Attribuire ad ogni monitoraggio il valore di “semaforo verde”, se l’alunno dimostra di aver capito le regole, o “semaforo giallo”, se l’alunno “non ha ancora maturato l’argomento”, ci permette di lavorare in assoluta serenità. Lo studente sa che potrà contare sul supporto del docente e sa che un eventuale insuccesso in una prova non avrà alcun peso sul giudizio finale. Si concentrerà ovviamente sui monitoraggi perché avrà un vantaggio concreto e immediato nel superarli, *step* dopo *step*; quindi, non sottovaluterà le varie prove in quanto gli obiettivi a breve termine sono più semplici da raggiungere (in quanto sono ridimensionati e chiari); tuttavia, beneficerà ugualmente di un vantaggio anche nel caso di non superamento perché avrà avuto l’occasione di misurarsi e comprendere non solo quali argomenti recuperare, ma soprattutto sarà guidato dal docente e dai Lettori madrelingua al fine di poter recuperare le lacune evidenziate dal monitoraggio con approfondimenti *ad hoc*. Nell’arco delle prime settimane si riducono dunque i divari registrati nel livello di ingresso e si comincia a lavorare con reciproca fiducia, consapevoli che l’obiettivo finale sarà raggiunto da tutti.

Abbiamo voluto abbandonare durante il periodo delle lezioni l'idea del voto, spingendo a studiare costantemente, incoraggiando e guidando tutti nella ricerca nel giusto metodo di studio al fine di accrescere il loro bagaglio culturale. D'altronde, "il voto è una particolare scelta comunicativa di un processo valutativo" e "non ha uno scopo educativo, ma funzione rendicontativa e selettiva"; "il voto serve a riprodurre e legittimare lo *status quo*, non a trasformarlo [...] "sono nulle le possibilità che il voto possa essere impiegato proficuamente come strumento di miglioramento" (Corsini, 2025: 6-9). Ed è proprio il nostro fine quello di poter far comprendere agli studenti che il loro destino non è predefinito in base al livello iniziale ma, al contrario, impegno e costanza sono la chiave di successo nello studio. Il monitoraggio senza voto permette a docente e discente di soffermarsi sulle difficoltà e sulle soluzioni. Non si tratta dunque neppure di un giudizio descrittivo, ma di una vera e propria analisi dei bisogni formativi che vanno esaminati e soddisfatti. Si evita così l'effetto "alone" (Corsini, 2023: 41) che potrebbe nascondere i punti di forza e di debolezza dell'apprendimento dei nostri studenti.

Al contrario, con il voto la valutazione smette di essere uno strumento di crescita e si trasforma in un meccanismo di auto-limitazione: lo studente non apprende più per curiosità o desiderio di miglioramento, ma per confermare o smentire un'immagine di sé costruita nel tempo. Il voto, sottraendo sempre qualcosa, non tende ad aggiungere, ma a togliere l'opportunità di accrescere la formazione dei giovani. Da qui è derivata la nostra necessità di promuovere un approccio formativo che potesse liberare gli studenti da preconetti derivanti dal loro trascorso scolastico, restituendo al processo valutativo il suo senso autentico: quello di accompagnare, orientare e valorizzare il percorso di apprendimento, non di definirne i confini. Se lo studente non vive con piacere il momento dell'apprendimento, non sarà mai motivato ad apprendere (Lucangeli, 2024: 80).

Il monitoraggio è comunque il momento formale del nostro sistema di *feedback* continuo e supera l'idea di valutazione come giudizio finale, sostituendola con un processo di accompagnamento. È proprio in questa prospettiva che si colloca la sopracitata teoria del "not yet", secondo cui l'errore non è una condanna, ma un segnale che indica che lo studente non ha ancora raggiunto l'obiettivo, pur essendo in cammino verso di esso. Dire "non ancora" significa aprire spazi di possibilità e

stimolare la motivazione intrinseca, rafforzando la percezione che le competenze possano crescere. Le nostre lezioni “segmentate” e ritmate secondo degli schemi che mantengono alta la soglia di attenzione degli studenti (Maknouz, 2021: 5-42), sono caratterizzate da interazioni costanti e da domande del docente volte a capire giornalmente la preparazione della classe e quella del singolo studente. Le risposte dei discenti diventano lo strumento che permette di svolgere in aula delle attività didattiche a partire dagli errori del singolo e dai processi di valutazione (Corsini, 2025: 61). La pedagogia dell’errore valorizza proprio questa dimensione: l’errore diventa occasione di riflessione, discussione e revisione dei propri processi cognitivi. Si rivendica un diritto all’errore (Loureiro, 2021: 51); piuttosto che essere nascosto o temuto, esso viene analizzato insieme, rendendo trasparente il percorso che porta alla costruzione della conoscenza. L’insegnante aiuterà il discente a trasformare lo sbaglio in apprendimento significativo.

Non è semplice uscire dagli schemi: abbiamo dovuto anche tranquillizzare molti studenti abituati al voto e inquadrati in un sistema in cui “la norme était écrite, la faute y était taxée, le mérite était chiffré, et l’honneur s’affichait ou ne s’affiche pas au tableau du même nom” (Zakhartchouk, 2019: 19). Non sono mancati casi di studenti che, a proprio agio con il sistema dei voti, hanno creduto che nel nostro percorso si potesse nascondere in qualche modo un’insidia.

Ci si può chiedere come sarà valutato lo studente alla fine del percorso, se *in itinere* non esiste voto? Ogni discente sarà valutato come in ogni insegnamento, durante la prova d’esame. La differenza sta nel fatto che arriverà preparato alla prova finale perché avrà seguito e completato la sua *road map*, non importa se agevolmente o no, ma avrà costruito, con l’aiuto del docente il proprio sapere, senza aver tralasciato alcun argomento. In tal modo, non lasciamo margini di insuccessi ai nostri studenti in quanto tutti i frequentanti superano l’esame finale.

Conclusioni

Posto che il nostro processo di sperimentazione è ormai consolidato, possiamo definire la nostra esperienza una buona prassi. Questa



soluzione è frutto di un nostro atteggiamento volto al non dare nulla per scontato e volerci mettere in discussione, trasformando i punti di debolezza del proprio corso in punti di forza. Alla base di questa esigenza di cambiare approccio nella valutazione, abbiamo posto la domanda perché lo studente dovrebbe migliorare il proprio apprendimento in base al voto, se noi, in quanto insegnanti, non teniamo conto dei loro risultati per comprendere le criticità del nostro insegnamento?

Abbiamo dunque scelto di sfruttare l'errore come occasione di insegnamento/apprendimento, evitando di attribuirgli un valore negativo in quanto elemento di penalizzazione, consapevoli che “se l'errore non viene usato per migliorare, chi più ne sapeva all'inizio ne saprà di più alla fine, chi meno ne sapeva inizialmente tenderà a saperne meno anche dopo” (Corsini, 2025: 125).

Inoltre, crediamo fermamente che la valutazione formativa permetta di incidere sul processo e non si limiti a valutare solo il prodotto. Assicurarsi che gli obiettivi definiti nei vari step siano realmente raggiunti permette di poter costruire il percorso didattico in modo solido su fondamenta stabili. Dopo le prime settimane tutti gli studenti sono nelle condizioni di poter seguire senza fatica, in quanto non hanno avuto la possibilità di tralasciare nessun argomento propedeutico all'intero percorso.

Nella prassi, il voto viene contemplato solo in sede di esame finale, allorché gli studenti devono presentare il proprio lavoro (realizzazione di un progetto personalizzato) per il quale hanno avuto assistenza. Seppur alla fine il voto rientri in gioco, non spaventa più lo studente, che è consapevole di aver seguito un percorso fruttuoso che ha condotto all'obiettivo. L'esame diventa quasi una formalità, perché lo studente ha avuto modo di recuperare tutto ciò che mancava nella sua preparazione pregressa o ciò che durante il corso non è stato immediatamente chiaro. Il docente ha avuto l'opportunità di intervenire su ogni discente, di intercettare le difficoltà riscontrate, di diventare un *coach* al fianco dello studente e capace di guidarlo verso l'obiettivo da raggiungere. Il risultato finale è al 100% positivo perché sugli errori si è lavorato durante il corso; l'errore non è più effetto, ma diventa opportunità per migliorarsi.

Valutazione formativa in classe di "français des affaires": il ruolo del monitoraggio dell'apprendimento

VERONICA BENZO



Università
di Catania

CRITICITÀ del CONTESTO :

1. tempo ridotto (63 ore)
2. gruppo estremamente eterogeneo
3. frequenza non obbligatoria
4. Dipartimento di Economia
5. obiettivo B2

SOLUZIONE :

1. Didattica orientata al feedback continuo (teoria del «**NOT YET**»)
2. Pedagogia dell'errore
3. **VALUTAZIONE FORMATIVA**



STRUMENTI

RICADUTE :

OBIETTIVI CHIARI
STUDENTI MOTIVATI,
SODDISFATTI,
PARTECIPANTI E
CONSAPEVOLI



100% risultati



Prof.ssa Veronica Benzo - vbenzo@unicat.it

Allegato 1 - poster presentato durante il Convegno a Genova.

Riferimenti bibliografici

- Astolfi, Jean-Pierre. 2020. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF éditeur.
- Black, P., & Wiliam, D. 1998. *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Both, Ioana, Angela Tarantino, a cura di. 2019. *Cronologia della letteratura rumena moderna (1780-1914)*. DOI: <https://doi.org/10.36253/978-88-6453-969-0> (open access).
- Corsini, Graziano. 2025. *La fabbrica dei voti*. Città di Castello (PG) : Editori Laterza.
- Corsini, Graziano. 2023. *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Milano : FrancoAngeli.
- Dardano, Maurizio, Pietro Trifone. 1997. *La lingua italiana*. Torino: Zanichelli.
- Dessí, Giuseppe, Enrico Falqui. 2015. *Lettere 1935-1972. Con una raccolta di racconti dispersi*, a cura di Alberto Baldi. Firenze: Firenze University Press. DOI: <https://doi.org/10.36253/978-88-6655-771-5> (open access).
- Dolfi, Anna, a cura di. 2015. *Non finito. Opera interrotta e modernità*. Firenze: Firenze University Press. DOI: <https://doi.org/10.36253/978-88-6655-729-6> (open access).
- Dweck, Carol. 2025. *Mindset. Cambiare forma mentis per raggiungere il successo*. Milano : FrancoAngeli.
- Hamon, Hervé. 1994. *Les Bancs de la comunale*. Paris : Editions Du May.

Landi, Michela. 2019. *Baudelaire et Wagner*. Firenze: Firenze University Press. DOI: <https://doi.org/10.36253/978-88-6453-954-6> (open access).

Loureiro, Séverine. 2021. *Le droit à l'erreur*. Paris : Dunod.

Lucangeli, Daniela. 2024. *Se sbagli non fa niente*. Milano : DeAgostini.

Mangiante, J.-M., Parpette, C. 2004. *Le français sur objectifs spécifiques: De l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette.

Maknouz, Dany. 2021. *La lezione segmentata. Ritmata, varia, integrata*. Bologna : Zanichelli.

Silone, Ignazio. 2016. *Fontamara*. Milano: Mondadori.

Zakhartchouk, Jean-Michel. 2019. *Enseigner avec le droit à l'erreur*, Paris : ESF Sciences humaines.