

IL FENOMENO DELL'ALTERNANZA L1/L2 NELL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO COME LINGUA STRANIERA. ANALISI DI UN CORPUS DI INTERAZIONI DIDATTICHE

*Paola Arrigoni*¹

Il seguente articolo presenta i risultati di una ricerca sul fenomeno dell'alternanza L1/L2 nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera svolta nell'ambito della mia tesi di laurea magistrale². Tale ricerca è nata dalla consapevolezza che «il linguaggio è una dimensione davvero essenziale nella vita di un uomo» (Rigotti, Cigada, 2004: 39) che permette non solo di comunicare, ma anche di conoscere la realtà ed entrare in rapporto con essa. Da questa visione del linguaggio scaturisce l'interessante idea che il parlante plurilingue, avendo a disposizione più codici linguistici, può leggere e osservare la realtà da diversi punti di vista, arricchendo così la sua esperienza umana a livello conoscitivo (Rigotti, Cigada, 2004). È questo uno dei diversi motivi, uno dei più affascinanti e stimolanti a mio parere, per cui l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue straniere devono essere incoraggiati in istituzioni scolastiche ed educative.

Partendo dalla consapevolezza che il plurilinguismo è una preziosa risorsa da sfruttare e valorizzare, ho esaminato il modo in cui si attua un'educazione al plurilinguismo in contesti formativi e, in particolare, le forme che assume il plurilinguismo nelle interazioni didattiche³. Nel primo semestre dell'anno accademico 2007/2008 ho audioregistrato, in qualità di osservatrice esterna, circa 43 ore di lezioni di italiano come lingua straniera presso l'università di Coventry⁴. Ho successivamente osservato i diversi casi di alternanza⁵ L1/L2 emersi nel corso delle lezioni analizzando:

1. le motivazioni – anche non consapevoli – per cui studenti e insegnanti ricorrevano alla L1 piuttosto che alla L2;
2. eventuali comportamenti linguistici e situazioni ricorrenti allo scopo di arrivare a una classificazione delle forme e delle funzioni dell'alternanza a cui apprendenti e insegnanti facevano ricorso;

¹ Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano.

² Arrigoni P. (A.A. 2007-2008): *Il fenomeno dell'alternanza L1/L2 nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera. Analisi di un corpus di interazioni didattiche*, svolta sotto la direzione di Silvia Gilardoni, presso la Facoltà di Scienze Linguistiche e Letterature Straniere, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano.

³ Come vedremo meglio nel corso di questo articolo, molteplici e diversi tra loro sono i casi in cui si manifesta il plurilinguismo e svariati sono stati i tentativi di giungere ad una classificazione dei fenomeni di contatto L1/L2.

⁴ La raccolta dei dati è stata possibile grazie al soggiorno Erasmus da me trascorso da settembre 2007 a febbraio 2008.

⁵ In questa sede userò il termine generico “alternanza” per indicare qualsiasi occorrenza di contatto linguistico italiano-inglese all'interno dei contesti formativi da me osservati.

3. le diversità d'uso dell'alternanza da parte degli studenti e delle insegnanti e le ragioni di tale diversità;
4. il legame tra alternanza L1/L2 e discorso argomentativo delle insegnanti, allo scopo di verificare se e come l'alternanza potesse essere di aiuto alle argomentazioni nel corso delle lezioni.

È necessario a questo punto introdurre alcuni concetti teorici riguardanti il plurilinguismo e le sue manifestazioni a livello discorsivo, concetti che torneranno particolarmente utili in fase di analisi del *corpus*.

1. PREMESSA TEORICA

Trattando di plurilinguismo, è opportuno stabilire che cosa si intende per parlante bilingue/plurilingue⁶. François Grosjean (1995: 259) dà la definizione che segue: «We will call 'bilingual' those people who use two, or more, languages (or dialects) in their every day life»⁷. Secondo Grosjean (1995), il fatto che un parlante sia in grado di usare più lingue non implica necessariamente che abbia pari competenze nelle stesse, in quanto vengono usate in contesti diversi e con persone diverse. Il livello di fluidità in ciascuna lingua dipende dagli scopi per cui viene utilizzata e varia a seconda delle situazioni, degli ambienti o degli interlocutori.

Com'è noto, il significato stesso di plurilinguismo ha subito varie interpretazioni e trasformazioni nel tempo (Myers, Scotton, 2002: 31-33). La visione in merito che oggi riscuote il maggior consenso è quella che sostiene, tra gli altri, Eddo Rigotti:

Dal punto di vista cognitivo il plurilinguismo è una risorsa, perché mette a nostra disposizione reti categoriali e strumentazioni espressive che, in parte, sono alternative e arricchiscono il nostro repertorio, ma che sono largamente complementari: categorie come l'aspetto in russo, la *-ing form* inglese e i clitici delle lingue romanze suggeriscono differenze intelligenti, sguardi complementari sulla realtà e consentono una modalità più ricca dell'esperienza umana a livello conoscitivo e relazionale (Rigotti, 2005: 314).

Il plurilinguismo è dunque uno strumento e una risorsa non solo per comunicare, ma anche per leggere la realtà. Questa visione smentisce la concezione secondo la quale *la* lingua costituirebbe la componente fondante di una nazione e di una cultura. Infatti, se si prende ad esempio l'Europa, territorio in cui vengono parlate numerose lingue, non si può certo affermare che sia privo di una identità culturale: il plurilinguismo in questo caso costituisce proprio un tratto distintivo e valorizzante di un popolo (Rigotti, 2005).

Nei contesti plurilingui, in cui i parlanti hanno a disposizione più codici e in cui, di conseguenza, affiora necessariamente un contatto tra varie lingue, il plurilinguismo emerge in «quei fenomeni rintracciabili a livello del discorso che manifestano il contatto tra lingue diverse, collocandosi nel punto di intersezione tra plurilinguismo individuale e

⁶ L'aggettivo bilingue/plurilingue verranno utilizzati in questa sede in modo interscambiabile.

⁷ «Chiameremo 'bilingue' quelle persone che fanno uso di due o più lingue (o dialetti) nella loro vita di ogni giorno».

sociale» (Gilardoni, 2009: 95). Questi fenomeni sono una prova del fatto che il parlante possiede una libertà linguistica: egli infatti non dipende da un determinato e prestabilito codice in quanto ha a disposizione non solo più registri e stili, ma in alcuni casi anche più codici che interagiscono tra loro (Gilardoni, 2009).

Dalla metà del ventesimo secolo l'attenzione di numerosi studi di sociolinguistica si è rivolta all'analisi delle comunità plurilingue per capire come i parlanti che ne fanno parte gestiscono i codici linguistici a loro disposizione e per tentare di categorizzare e definire le diverse manifestazioni discorsive del plurilinguismo. Anche se non esiste ancora un consenso circa la classificazione dei fenomeni di contatto linguistico, una proposta significativa in merito deriva, come osserva Gilardoni (2009), dal concetto di *marques transcodiques/ translinguistic markers* introdotto da G. Lüdi (2002) che fornisce un quadro generale sui fenomeni di contatto, tenendo conto dei differenti possibili approcci di analisi e interpretazione. La definizione di *marques transcodiques* che propone Lüdi è quella che segue:

On désignera par *marque transcodique* tout observable, à la surface d'un discours en une langue ou variété donnée, qui représente, pour les interlocuteurs et/ou le linguiste, la trace de l'influence d'une autre langue ou variété⁸ (Lüdi, 2002: 142).

Con il termine *marques transcodiques* Lüdi comprende quindi l'insieme dei fenomeni eterogenei che costituiscono una manifestazione di plurilinguismo nel discorso. Lo studioso propone una classificazione di queste marche translinguistiche sulla base di due importanti categorizzazioni: da un lato, come si può notare nelle colonne verticali della tabella riportata in seguito, distingue la prospettiva esolingue da quella bilingue. La prima si caratterizza per le competenze più o meno equivalenti degli interlocutori e per il contesto appropriato all'utilizzo simultaneo di due o più lingue, mentre nella seconda vi è disparità tra le competenze dei partecipanti all'interazione. Il contesto linguistico da me osservato è un esempio di prospettiva esolingue: i partecipanti all'interazione avevano infatti competenze decisamente non equivalenti, trattandosi di apprendenti e insegnanti.

L'altra importante differenziazione, riportata nelle righe orizzontali della tabella, è quella che distingue i fenomeni della lingua / interlingua da quelli del discorso: da una parte i fenomeni a livello del sistema linguistico (lingua o *langue*) o della competenza linguistica individuale (interlingua) e dall'altra i fenomeni a livello del discorso che riguardano la messa in atto dei mezzi del repertorio del parlante e quindi sono posti a livello del processo di produzione discorsiva. Nell'analisi nel *corpus* di interazione didattiche ho esaminato esclusivamente i fenomeni del discorso, ossia i casi di formulazioni translinguistiche e di *code-switching*.

Dalla combinazione di tali distinzioni Lüdi classifica le marche translinguistiche nel modo seguente (Lüdi, 2002: 143-144)⁹:

⁸ "Si désignera comme marca transcodica [translinguistica] ogni fenomeno osservabile, alla superficie di un discorso in una lingua o varietà distribuzione, che rappresenti, per gli interlocutori e/o il linguista, la traccia dell'influenza di un'altra lingua o varietà".

⁹ La traduzione in italiano è proposta da Gilardoni, 2009: 107-108.

Tabella 1, *Classificazione delle marche translinguistiche secondo Lüdi*

	PROSPETTIVA ESOLINGUE	PROSPETTIVA BILINGUE
FENOMENI DELLA LINGUA/ DELL'INTERLINGUA	<p>Interferenze: tracce sistematiche di L1 (o Lx) nella produzione in L2, rivelatrici dell'interlingua di un locutore non nativo; esse vengono considerate dall'apprendente come elementi della L2, anche se il linguista, o il parlante nativo, vi riconosce l'influenza di un'altra lingua.</p>	<p>Prestiti lessicali: unità lessicali semplici o complesse di una lingua introdotte in un altro sistema linguistico allo scopo di ampliarne il potenziale referenziale; sono considerate come parte della memoria lessicale del parlante, anche se la loro origine straniera è ancora trasparente.</p> <p>Prestiti morfo-sintattici: strutture di una varietà di contatto, che, assunte attraverso un <i>transfer</i> da un'altra lingua, vengono poi grammaticalizzate.</p>
FENOMENI DEL DISCORSO	<p>Transfer: procedure nella produzione discorsiva in L2, in cui il parlante attiva inconsciamente strutture e regole della L1 (o Lx) per sopperire alla mancanza di strutture appropriate in L2 e che possono portare a interferenze.</p> <p>Formulazioni translinguistiche: uso potenzialmente cosciente in un discorso in L2, di elementi percepiti dal locutore non nativo come appartenenti a un'altra lingua (di solito la L1), con lo scopo di superare un ostacolo comunicativo; come i <i>transfer</i>, le formulazioni translinguistiche rappresentano delle strategie compensatorie interlinguali.</p>	<p>Code-switching: inserimento "online" di sequenze di una o più lingue (lingua/e "incassata/e") in un testo o scambio comunicativo prodotto secondo le regole di un'altra lingua (lingua base), nell'ambito di una situazione appropriata alla modalità bilingue del discorso; l'estensione delle sequenze incassate può variare da un'unità lessicale minima a sequenze di rango più elevato.</p>

2. L'ALTERNANZA NELL'INTERAZIONE DIDATTICA

È soprattutto nell'interazione tra studenti e insegnante che hanno luogo le manifestazioni discorsive del plurilinguismo nel contesto didattico, influenzate da variabili come lo scopo dell'interazione, il livello gerarchico della struttura della lezione o il tipo di compito che si sta svolgendo. Ma qual è il rapporto tra plurilinguismo ed educazione linguistica nei contesti didattici? L'utilizzo della L1 in classe può costituire uno strumento di supporto all'insegnamento e all'apprendimento di una lingua straniera? Questi sono due dei quesiti a cui ho cercato di dare risposta in questa ricerca.

Dagli anni '70 in poi, numerosi sono stati gli studi che si sono occupati dell'osservazione di casi di alternanza all'interno delle interazioni didattiche, allo scopo di capirne le funzioni e il potenziale acquisizionale (Martin-Jones, 1995). Le diverse linee di pensiero riguardanti il ruolo che può assumere la L1 nelle classi di lingua straniera sono riassunte efficacemente da Gibson Ferguson (2003: 46-48) in tre linee di pensiero.

La prima auspica una severa separazione delle lingue. Si scoraggia cioè qualsiasi forma di insegnamento che preveda l'uso di un codice misto. La ragione principale a sostegno di questa posizione è che l'acquisizione di una L2 sarebbe favorita maggiormente quando gli apprendenti vengono esposti in modo coerente a una sola lingua alla volta. Inoltre, dato che gli apprendenti molto spesso hanno solo la classe come luogo di pratica della lingua straniera, l'uso della L1 ridurrebbe inevitabilmente il tempo di esposizione alla stessa. Insegnare completamente in lingua straniera renderebbe quindi la lingua 'reale' e aiuterebbe un'acquisizione naturale.

La seconda linea di pensiero, ideata negli Stati Uniti da Jacobson per classi bilingui spagnolo-inglese e definita *New Concurrent Approach*, promuove l'uso di due lingue, ma in modo sistematico, non casuale. L'idea di base è che l'alternanza dovrebbe verificarsi solo seguendo determinate modalità: non è possibile ricorrere all'alternanza all'interno di un solo turno di parola (il cosiddetto *intrasentential code-switching* non è dunque consentito) e l'alternanza deve essere sempre iniziata dall'insegnante e in risposta ad un segnale identificato in modo consapevole all'interno del contesto dell'interazione.

La terza e ultima linea di pensiero accetta il ricorso all'alternanza e incoraggia un aumento della consapevolezza del suo uso da parte dell'insegnante. Le motivazioni a sostegno di tale linea di pensiero sono principalmente due: da un lato, con il ricorso a più lingue in classe, gli apprendenti prendono consapevolezza del fatto che alternare due lingue è una pratica comune e normale sia in classe che nelle comunità bilingui; dall'altro lato, si vuole sottolineare che l'alternanza di codice può essere un'utile risorsa comunicativa e un supporto alla comprensione del contenuto delle lezioni per gli studenti, mentre per gli insegnanti può costituire un aiuto per controllare il comportamento della classe e per mantenerci un buon clima. Questo terzo approccio ha riscontrato la maggior parte del consenso tra gli studiosi e secondo Ferguson (2003: 48) è il più convincente.

È all'interno di questo filone di studi che si è sviluppato il mio lavoro di analisi del *corpus* di interazioni didattiche raccolto presso l'università di Coventry.

3. UNA RICERCA EMPIRICA: UN CORPUS DI INTERAZIONI DIDATTICHE

La raccolta dei dati del *corpus* si è svolta da metà ottobre 2007 fino alla fine di febbraio 2008; tali dati sono costituiti da audio registrazioni di interazioni didattiche avvenute presso la facoltà di *Business, Environment and Society* della Coventry University. Le audio registrazioni riguardano due corsi denominati *Italian Language* e *Italian for Business 2*, entrambi rivolti a studenti con un livello di italiano avanzato¹⁰. Il corso di *Italian Language* si focalizzava sull'analisi dei vari registri e stili della lingua italiana, mentre quello di *Italian for Business 2* aveva, da un lato, lo scopo di approfondire le conoscenze sull'economia contemporanea italiana e, dall'altro, di far acquisire avanzate competenze linguistiche nel settore economico. Nello svolgere l'analisi del *corpus*, non ho voluto prendere in considerazione separatamente i due corsi in quanto le lezioni venivano tenute per la maggior parte delle ore dalla stessa insegnante e gli studenti erano pressoché gli stessi. Le pratiche discorsive nei due contesti erano pertanto simili, seppur con qualche significativa differenza rispetto alla modalità di interazione. Nel corso di *Italian for Business 2*, infatti, ho potuto constatare una più frequente alternanza L1/L2 da parte dell'insegnante, nonostante nel programma del piano di studi venisse detto che il corso sarebbe stato condotto interamente in italiano. Ciò è spiegabile se si considera che l'italiano in questo corso non era solo il fine, ma anche il mezzo attraverso cui esprimere dei contenuti talvolta complessi che necessitavano di una traduzione in lingua inglese: la modalità di comunicazione all'interno di questo corso era caratterizzata pertanto dall'uso pressoché simultaneo della L1 e della L2, essendo l'uso dell'italiano veicolare.

Possiamo ora esaminare nello specifico i casi di alternanza riscontrati in entrambi i contesti. Per individuare le loro diverse forme e funzioni, mi sono basata principalmente sulla classificazione delle marche translinguistiche proposta da Lüdi e presentata precedentemente nella Tabella 1. Nell'analizzare il *corpus* ho suddiviso gli esempi di alternanza a seconda che fossero avvenuti su iniziativa degli studenti o dell'insegnante per individuare le diversità d'uso dell'alternanza e le eventuali ragioni di tale diversità.

3.1. *Alternanza su iniziativa degli studenti*

Rispetto all'alternanza avvenuta su iniziativa degli studenti ho potuto riscontrare una certa regolarità nelle forme e funzioni. Di seguito riporterò alcuni esempi particolarmente interessanti e significativi ai fini della mia ricerca. I primi due avvengono all'interno di un solo turno di parola dello studente: il primo è un caso di formulazione translinguistica, il secondo di *code-switching*¹¹.

¹⁰ I dati raccolti comprendono nello specifico: 22 ore di audio registrazioni di lezioni del corso *Italian Language* e 13 ore e 30 minuti di registrazioni audio di lezioni del corso *Italian for Business 2*.

¹¹ Nel trascrivere le sequenze interazionali rilevanti ho voluto distinguere il carattere degli enunciati in lingua italiana da quelli in lingua inglese, così da evidenziare anche graficamente l'alternanza: ho utilizzato il carattere tondo per le parole e le frasi in italiano, mentre il corsivo per quelle in inglese. Le convenzioni di trascrizione utilizzate sono le seguenti: [sovrapposizione; = concatenazione rapida; - interruzione del parlante; . pausa breve; .. pausa media; ... pausa lunga; (2s) indicazione della pausa in secondi; : pronuncia prolungata di vocale o consonante; / intonazione ascendente; \ intonazione discendente; ? domanda; AABB segmento pronunciato con enfasi o particolarmente forte; (()) < > fenomeni non trascritti con eventuale delimitazione dei fenomeni commentati o descrizione della situazione (es. risate); (...) segnalazione di parte omessa nella trascrizione; (xxx) segmento non comprensibile. Simboli per

Esempio 1

- 1 I: e . mi sapete trovare . che cosa- chi è . la modella?
(...)
2 A: una persona che . va: .. sul . *catwalk* o
3 I: che va sul *catwalk* ((risate)) bello\ sopra\ ((risate)) sì\ e fa una bella
4 nuotata sul *catwalk*\ .. e come si chiama *catwalk* [in-
5 B: [passerella=
6 A: =passerella
7 I: eh eh ok? Sulla passerella\

(IL.200208.23.40)

In questo caso emerge in maniera evidente che l'alternanza è considerata dallo studente A come una strategia per risolvere e superare un problema di comunicazione. La formulazione translinguistica è interpretabile come una richiesta d'aiuto da parte dello studente; in seguito a tale richiesta l'insegnante può avviare sequenze di lavoro lessicale che, potenzialmente, portano all'acquisizione di una unità lessicale nuova.

L'esempio seguente rappresenta invece un caso di *code-switching*:

Esempio 2

((Rachel sfoglia il materiale della settimana prima per cercare la definizione di *holding*))

- 1 I: Ce l'hai sotto il naso Rachel\ no ce l'avevi alla pagina giusta\
2 ((5s silenzio))
3 I: cosa dice?
4 A: niente\ ((ride)) (4s) *mother company/ no that's* società madre .
I don't know\
5 I: una holding finanziaria è quando avete tante società (...)

(BI.151007.25.29)

Questo esempio non è classificabile come formulazione translinguistica: il ricorso alla L1 non è certamente avvenuto per superare un ostacolo comunicativo, vista la semplicità dell'enunciato; si tratta piuttosto – per riprendere la definizione di Lüdi – di un inserimento “online” di una breve sequenza in L1. È importante sottolineare che i casi di *code-switching* come questo si sono verificati solo nelle lezioni di *Italian for Business 2*. Ciò è perfettamente in linea con quanto sostenuto da Lüdi, secondo cui il *code-switching*, rispetto alle formulazioni translinguistiche, si verifica maggiormente in situazioni bilingui. Effettivamente, nelle lezioni di *Italian for Business 2*, a differenza di quelle di *Italian Language*, la modalità di comunicazione si caratterizzava per un maggiore uso simultaneo della L1 e della L2. È probabile che gli studenti in questo contesto percepissero la situazione come appropriata alla modalità bilingue del discorso e si sentissero più liberi di alternare le lingue.

identificare chi sta parlando: I: insegnante; A, B, C...: studenti. Ogni sequenza trascritta è associata ad un codice che serve a identificare quell'interazione all'interno del *corpus*. I nomi degli studenti citati sono inventati.

Riporterò ora due casi di alternanza che si differenziano dai precedenti in quanto avvengono tra due turni di parola. È interessante notare che dall'analisi di entrambi emerge chiaramente come il ricorso alla L1 non possa essere semplicemente spiegato col fatto che gli apprendenti abbiano delle lacune nella L2. Si consideri l'esempio 3:

Esempio 3

- 1 I: cosa vuol dire stiamo procedendo a definire i requisiti del Made in
- 2 Italy?
- 3 ((4s silenzio))
- 4 A: in inglese o/
- 5 I: in inglese\
- 6 A: ehm (2s) *we are carrying on defining (xxx) of Made in Italy*
- 7 I: *yeab rather than carrying on. is we're (...)*

(BI.040208.01.09.22)

In questo caso l'alternanza avviene in risposta a una domanda rivolta dall'insegnante: sembra che la scelta linguistica dell'apprendente sia effettivamente dettata dal suo interesse per il contenuto didattico della lezione più che per la forma del proprio enunciato. Soprattutto durante il corso *Italian for Business 2*, nel rispondere alle domande di contenuto, gli studenti volevano infatti dimostrare di essere preparati riguardo a quanto veniva loro domandato: la lingua madre aiutava a raggiungere questo scopo. Ciò avveniva molto spesso anche quando gli studenti ricorrevano alla L1 per chiedere chiarimenti: ancora una volta, la loro attenzione era rivolta alla comprensione e all'acquisizione di una parola o di un concetto nuovo e non alla forma linguistica dell'enunciato. La lingua madre in questi i casi rappresentava dunque il mezzo più sicuro per poter ottenere i loro intenti comunicativi e giungere a un reale apprendimento.

L'esempio 4 mostra come il ricorso all'alternanza da parte degli studenti non sempre è spiegabile semplicemente come una lacuna nella L2.

Esempio 4

- 1 I: quella cosa che mettono sopra i- ti piace? Ecco vedi tipico\ si mette
- 2 sui toast=
- 3 A: =OH:: *you love it or you hate it*
- 4 I: sì esattamente io la odio è una cosa terribile=
- 5 A: =anch'io

(IL.121207.25.59)

Nelle battute precedenti a quelle riportate, l'insegnante afferma che, tra le specialità culinarie inglesi, non riesce a mangiare il *marmite*, di cui dà la definizione alla linea 1. Lo studente A condivide il parere dell'insegnante ed esprime la sua opinione personale in L1 (linea 3): certamente l'alternanza non è dettata dall'incapacità dello studente di formulare la stessa frase in italiano, data la sua semplicità e brevità. Il fatto che l'inglese sia la lingua con la quale lo studente è stato introdotto all'esperienza di cui stanno parlando (il *marmite*) potrebbe aver condizionato la sua scelta linguistica e potrebbe

servire a dare più enfasi a quanto afferma. Questo caso di alternanza è particolarmente interessante perché, se è vero che il linguaggio è il modo con cui si entra in rapporto con la realtà, l'uso di una lingua piuttosto che un'altra è sicuramente significativo: la scelta linguistica è in qualche modo un segno dell'identità di una persona e di tutto il bagaglio di esperienze personali racchiuse in essa (Gilardoni, 2009).

3.2. *Alternanza su iniziativa dell'insegnante*

Analizzando l'uso dell'alternanza da parte dell'insegnante ho notato che la L1 veniva utilizzata nella maggioranza dei casi non in modo casuale, ma piuttosto come una strategia discorsiva avente precise finalità didattiche: quella più ricorrente era di rinforzo alla spiegazione sia dei contenuti disciplinari sia di unità lessicali nuove. La L1, in quest'ultimo caso, era utilizzata per focalizzare l'attenzione sulla terminologia specialistica. L'alternanza di rinforzo alla spiegazione si è manifestata in numero maggiore nelle lezioni di *Italian for Business 2*, un corso in cui, ricordo, l'italiano rappresentava non solo il fine didattico, ma anche il mezzo attraverso cui trasmettere dei contenuti.

Particolarmente interessanti e significative ai fini della mia ricerca sono state inoltre le numerose sequenze argomentative: in tali sequenze l'insegnante forniva delle informazioni e delle ragioni a sostegno di quanto stava affermando nella spiegazione, ricorrendo molto spesso alla L1. L'alternanza avveniva soprattutto nel momento in cui la docente si accorgeva di una reale difficoltà degli studenti nella comprensione di un concetto, difficoltà segnalata in genere da lunghe pause di silenzio o da risposte errate a domande.

L'esempio 5 è estratto da un'attività di traduzione e mostra proprio come la docente, dopo aver letto la versione sbagliata degli studenti, si sofferma per correggere l'errore. In questo caso emerge chiaramente come, per dare le ragioni a sostegno di ciò che afferma, l'insegnante ricorre all'inglese assicurandosi la comprensione da parte degli apprendenti:

Esempio 5

- 1 I: allora non è noi qui cosa ci vuole?
- 2 ((8s silenzio))
- 3 I: CI\ *because it's object . pronoun not subject* . mm? noi è *we* .. mm? eh
- 4 noi corrisponde a *we* . ma voi volete US\ *made us*\ mm? quindi è CI
- 5 non *us*- non noi

(IL.210108.01.25.13)

Si osservi inoltre l'esempio 6 in cui l'insegnante e gli studenti stanno leggendo e traducendo un testo insieme:

Esempio 6

1. I: ((leggendo)) eviterà che se ne impadroniscono abusic- abusivamente
2. i prodotti falsificati\
3. ((14s silenzio))

4. A: *abusive*
5. ((10s silenzio))
6. I: *it's not really . abuse ... se io dico un parcheggiatore abusivo non vuol*
7. *dire . an abusive . car park attendant cosa vuol dire?*
8. ((18s silenzio))
9. B: (xxx)
10. I: no no no (5s) abusivo/ . in questo senso qui vuol dire illegale . mm? .
11. *quindi parcheggiatori abusivi there are these car park attendants who*
12. *are ... they are not favoured by- you know . they are not . eh: . legally (xxx)*
13. *quindi/*

(BI.040208.01.11.07)

Alla linea 1 dell'esempio 6 la docente interrompe la lettura del testo per avere dagli apprendenti una traduzione di ciò che ha appena letto. Dopo una lunga pausa vi è un tentativo di traduzione da parte dello studente A con cui però la docente non è d'accordo. A questo punto l'insegnante rimane nuovamente in silenzio in attesa di altre proposte dal resto della classe, ma, dato che non ottiene risposta, prende lei la parola passando però all'inglese per rifiutare esplicitamente la proposta dello studente A. Successivamente riutilizza l'italiano per dare un esempio d'uso della parola 'abusivo' e dimostrare così che in inglese non corrisponde alla traduzione dello studente A. Chiede infine come dovrebbe essere tradotto 'abusivo' in inglese, ma visto ancora il lungo silenzio e la seguente risposta errata dello studente B, fornisce il sinonimo in italiano della parola abusivo 'illegale' (linea 10), per poi spiegare, questa volta in inglese, l'esempio da lei fornito in precedenza.

Dagli esempi 5 e 6 emerge che in entrambi i contesti (*Italian Language* e *Italian for Business 2*) esiste un legame significativo tra l'uso della L1 e le argomentazioni addotte nel corso di una spiegazione (sia lessicale che di contenuto). Infatti, per essere efficace, l'insegnante deve portare delle chiare ragioni a sostegno di quanto afferma, in modo che il suo discorso sia convincente e persuasivo per i discenti. Da questi due esempi si nota che nel fornire argomenti a sostegno della propria spiegazione, come per chiarire le motivazioni di un certo uso linguistico, l'insegnante ricorre alla L1, che diventa così uno strumento per far capire agli apprendenti ciò che non viene immediatamente compreso.

Il ricorso alla L1 può anche svolgere una funzione di stimolo alla partecipazione da parte degli apprendenti e di richiamo dell'attenzione della classe, come nel seguente esempio 7, in cui l'insegnante sta correggendo una traduzione dall'inglese all'italiano:

Esempio 7

- 1 I: CI .. ha costretto/
((5 secondi di silenzio. Gli studenti parlano tra di loro a bassa voce))
- 2 I: ah ok\ ARE YOU REFERRING TO THE TAXI DRIVER HERE?
- 3 HALO::? this dargli are you referring to the taxi driver?
- 4 A: *people from the back*
- 5 I: *yeah\ un momento*

(IL.210108.01.26.31)

L'alternanza in questo caso svolge l'importante funzione di controllare il comportamento della classe e fare in modo che gli apprendenti partecipino all'attività didattica attivamente e con interesse, favorendo così il coinvolgimento e, presumibilmente, l'apprendimento.

L'alternanza tra le lingue permette inoltre all'insegnante di rendere, attraverso la scelta linguistica, più o meno formale la situazione dell'interazione. Nell'estratto seguente l'insegnante sta tentando di far vedere un video agli apprendenti, ma ha delle difficoltà con l'accensione del videoregistratore. In questa sequenza commenta la situazione in modo scherzoso e autoironico, usando sia la L1 che la L2:

Esempio 8

1 I: ((ride)) *me and machine* \ .. *we are not a marriage made in heaven as*
2 *someone says* ((ride)) .. no \ siccome prima non l'avevo acceso
3 pensavo che fosse rotto ma non l'avevo acceso ((ride)) ... *my ideal*
4 *teaching . device is a blackboard and a piece of chalk* \ and I would be
5 *happy* \

(BI.051107.04.59)

L'interazione in questo caso è poco formale e certamente l'inglese contribuisce a creare il clima confidenziale. Il fatto che i commenti informali o le divagazioni dal contenuto didattico siano svolti nella lingua madre degli apprendenti aiuta evidentemente a instaurare un clima più familiare in classe e a far sentire gli studenti a proprio agio e nelle condizioni ideali non solo per imparare, ma anche per instaurare rapporti personali.

Ho potuto inoltre riscontrare che, con l'inserzione di parole inglesi nel discorso, l'insegnante faceva sì che il discorso didattico proseguisse in modo scorrevole, senza doversi interrompere per focalizzare l'attenzione su termini problematici, come si può notare nell'esempio 9. In un'attività didattica non focalizzata su unità lessicali particolari, ma volta alla spiegazione di nozioni, la pratica dell'inserzione di parole in L1 in un discorso in L2 può risultare vantaggiosa:

Esempio 9

1 I: se io posso posso assumere soltanto persone a tempo pieno . *full time*
2 . a tempo indeterminato \ *on a permanent basis* . questa persona- il
3 costo di questa persona . diventa molto alto \

(BI.101207.14.06)

Il solo uso della L2 in casi simili, ossia senza una traduzione in L1, potrebbe essere a volte addirittura dannoso: i discenti hanno infatti bisogno di collegare idee e concetti illustrati in L2 a idee e concetti già sviluppati nella propria lingua madre.

Infine, ho osservato che l'insegnante spesso ricorreva alla L1 per la ripetizione di istruzioni circa l'attività didattica da svolgersi a casa o in classe, ossia per la gestione dell'attività didattica, come emerge nell'estratto seguente:

Esempio 10

- 1 I: a casa finite questa\ e mi riassumete .. la fine dell'articolo\ ok?
- 2 [Summarise .. half the length
- 3 A: [How many words? just the end or?=
4 I: just the end\

(BI.121107.33.53)

In questi casi lo scopo dell'alternanza risiede nell'intenzione di chiarire le modalità di svolgimento degli esercizi assegnati: così facendo il docente si assicura che vengano raggiunti gli obiettivi di tali attività.

Per tutte le tipologie di alternanza fin qui osservate, ho potuto individuare delle ragioni didattiche. Ma ho anche notato che il ricorso consapevole e funzionale alla lingua inglese, la lingua madre degli apprendenti, ha causato talvolta un incremento d'uso di quest'ultima senza uno scopo didattico preciso, come si può notare in questo estratto:

Esempio 11

- 1 I: poi\ l'instabilità politica .. più o meno continua\ .. eh: *not as bad as it*
- 2 *used to be* però anche ancora adesso . in genere è difficile che un
- 3 governo duri .. per tutta la lunghezza . del periodo per cui dovrebbe
- 4 durare\

(BI.221007.08.53)

Ciò può essere spiegato col fatto che l'insegnante e gli apprendenti sono parlanti bilingui, nel primo caso 'perfetti' e nel secondo caso 'in divenire' (Gilardoni, 2009: 170-180). Pertanto, essendo attive entrambe le lingue (L1/L2) nel repertorio mentale di questi soggetti, l'affiorare della L1 avviene senza una ragione legata specificamente all'attività didattica in corso.

4. CONCLUSIONI

Dall'analisi dei dati ho potuto riscontrare l'emergere di diverse modalità di interazione, caratterizzate da variazioni nel fenomeno della scelta linguistica e nel trattamento delle marche translinguistiche.

Nel suddividere l'analisi dell'alternanza avvenuta su iniziativa degli studenti da quelle su iniziativa dell'insegnante, ho notato, com'era prevedibile, delle diversità di funzioni in base al parlante. Da parte degli studenti, sono stati particolarmente interessanti i casi di formulazioni translinguistiche: è emerso nell'esempio 1 che l'utilizzo della L1 viene considerato dagli studenti una strategia utilizzabile per risolvere e superare problemi di comunicazione. A seguito di queste richieste d'aiuto da parte degli studenti l'insegnante avvia frequentemente sequenze di lavoro lessicale che potenzialmente portano all'apprendimento di nuove unità lessicali. Se sfruttate in modo consapevole, le

formulazioni translinguistiche possono dunque rappresentare una risorsa per l'insegnamento e l'acquisizione. Tuttavia, questo tipo di fenomeno di alternanza si è manifestato solo in lezioni di conversazione e in occorrenze di numero piuttosto esiguo. Ciò ci porta a trarre un'interessante considerazione: per favorire l'apprendimento, almeno lessicale, in classi di lingua straniera è necessario che gli studenti siano incoraggiati a fare pratica, a prendersi cioè il rischio della comunicazione. Questo può essere in parte facilitato se si creano delle situazioni comunicative il più possibile autentiche, ossia in cui gli studenti siano chiamati a confrontarsi con scopi comunicativi reali.

Non sempre risulta evidente il legame tra alternanza avvenuta su iniziativa degli studenti e apprendimento. Dall'osservazione dei casi di *code-switching* all'interno di un solo turno di parola e l'uso della L1 per raccontare la propria esperienza non è emersa in modo chiaro l'utilità dell'alternanza come strumento utile ai fini didattici. Pur essendo esplicita la funzione del ricorso alla L1, in questi casi, com'è emerso dagli esempi 2 e 4, non seguiva un lavoro sul contenuto della lezione o una riflessione lessicale. A patto che non diventi una pratica abituale e troppo frequente, mi sembra che non si possa condannare a priori questi tipi di alternanza. È impossibile infatti per il discente scindere la propria duplice identità, quei diversi 'io' che Simon chiama 'io' apprendente e 'io' persona che fanno variare il comportamento linguistico del parlante. Va ricordato che in una classe, al pari di qualsiasi comunità linguistica, sono coinvolte variabili psicologiche e sociali da cui non si può, e non si deve, prescindere (Simon, 2001).

L'alternanza avvenuta invece su iniziativa dell'insegnante è emersa in numero molto maggiore e con funzioni più complesse e svariate. Nella maggioranza dei casi l'utilizzo della L1 rappresenta una strategia a disposizione dei docenti per diversi scopi, che possono essere così riassunti:

1. *Rinforzo di una spiegazione e riflessione lessicale.*

Soprattutto durante le lezioni di *Italian for Business*, è stato particolarmente evidente che il ricorso alla L1 sia strategico e rappresenti una risorsa comunicativa per aiutare gli studenti con una limitata conoscenza della L2 a comprendere delle nozioni. La L1 permette dunque una reale integrazione tra apprendimento del contenuto e della L2. È emerso inoltre (esempi 5 e 6) un legame significativo tra l'uso della L1 e le argomentazioni addotte nel corso di una spiegazione, sia lessicale che di contenuti. Com'è noto (Gilardoni, 2009), affinché l'insegnamento sia efficace dovrebbe essere il più possibile argomentativo: l'insegnante dovrebbe cioè portare delle chiare ragioni a sostegno di quanto afferma, in modo che il suo discorso sia convincente e persuasivo. Un ruolo fondamentale in queste sequenze argomentative viene svolto proprio dalla L1 che diviene così un importante strumento a disposizione dell'insegnante, in quanto permette di chiarire ciò che gli studenti non potrebbero comprendere con l'utilizzo esclusivo della L2. Se l'insegnante è pertanto consapevole di questa potenzialità della L1 come strumento argomentativo in sé e lo sa utilizzare in modo sistematico, l'apprendimento in tali sequenze argomentative in cui si manifesta l'alternanza sarà sicuramente favorito.

2. *Stimolo alla partecipazione da parte degli apprendenti e richiamo dell'attenzione.*

La L1 (esempio 7) assume un ruolo fondamentale: affinché vi sia un reale apprendimento è necessario che gli apprendenti siano coinvolti e partecipino all'attività

didattica. Dall'osservazione dei dati, risulta evidente che questa funzione viene svolta con più efficacia dalla L1.

3. *Commenti informali o divagazioni dal contenuto didattico.*

L'utilizzo della L1 avente queste funzioni (esempio 8) ha spesso permesso di instaurare in classe un clima più rilassato e confidenziale. In questo modo la classe non viene più percepita soltanto come un ambiente didattico, ma anche affettivo e sociale, in cui è più probabile che gli apprendenti si lascino coinvolgere liberamente anche nell'interazione didattica. In tal modo l'acquisizione può essere favorita.

4. *Inserzione di parole in L1 nel discorso.*

Dall'analisi è emerso che, a seconda del tipo di attività didattica, l'inserzione di parole in L1 in un discorso in L2 può risultare vantaggiosa in quanto permette al discorso di proseguire senza eccessive interruzioni e allo stesso tempo permette agli studenti di comprendere immediatamente idee e concetti complessi già sviluppati nella lingua madre (esempio 9).

5. *Gestione dell'attività didattica.*

L'insegnante in diverse situazioni può ricorrere alla L1 perché vuole assicurarsi che gli studenti comprendano chiaramente le istruzioni e le modalità di svolgimento delle varie attività didattiche, in modo che gli obiettivi di ciascuna attività possano essere più facilmente raggiunti (esempio 10).

6. *Altri casi.*

In alcuni casi infine, non sempre risulta chiaro lo scopo del ricorso all'inglese da parte dell'insegnante. Nell'esempio 11 l'alternanza può essere semplicemente spiegata con il fatto che l'insegnante è un parlante bilingue e ha attive entrambe le lingue nel suo repertorio mentale; la L1 si attiva dunque senza una ragione didattica chiara. Questo tipo di utilizzo della L1 non consapevole, dovrebbe essere, a mio parere, limitato il più possibile, in quanto la L2 deve rimanere la lingua di comunicazione della classe.

In conclusione, dall'analisi svolta, è possibile individuare due stili di insegnamento: uno stile plurilingue non sistematico e funzionale, in cui l'emergere della L1 non ha uno scopo didattico preciso, e uno stile plurilingue consapevole, in cui l'alternanza diventa una strategia discorsiva e pedagogica. Quest'ultimo risulta essere lo stile di insegnamento più adeguato per favorire l'apprendimento, a patto che la L1 venga utilizzata in maniera efficace e che la L2 rimanga implicitamente la lingua base della comunicazione. Per usare un'immagine introdotta da Simon (2001: 338), si può sostenere che la modalità bilingue della comunicazione in classi di lingua straniera rientra nella 'panoplia' di strategie pedagogiche a disposizione dell'insegnante: il ricorso alla L1 può quindi essere considerata una risorsa strategica da usare per il raggiungimento di scopi didattici e formativi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ferguson G. (2003), "Classroom Code-Switching in Post-Colonial Context", in *AILA Review*, 16, pp. 38-51.
- Gilardoni S. (2008), "Argumentation in classroom interaction. Teaching and learning Italian as a second language", in Gobber G., Cantarini S., Cigada S., Gatti M.C. & Gilardoni S. (a cura di), *Proceedings of the LADA Workshop "Word meaning in argumentative dialogue"*, "L'analisi linguistica e letteraria", special issue, 2, pp. 723-737.
- Gilardoni S. (2009), *Plurilinguismo e comunicazione. Studi teorici e prospettive educative*, EDUCatt, Milano.
- Grosjean F. (1995), "A Psycholinguistic Approach to Code-Switching: the Recognition of Guest Words by Bilinguals", in Milroy L. - Muysken P. (a cura di), *One Speaker, Two Languages. Cross Disciplinary Perspectives on Code-Switching*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 259-275.
- Lüdi G. (2002), *Etre bilingue. 2 édition revue*, Peter Lang, Bern.
- Lüdi G. (2003), "Code-switching and Unbalanced Bilingualism", in Dewaele J., Housen A., Wei L. (a cura di), *Bilingualism: Beyond Basic Principles*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 174-188.
- Martin-Jones M. (1995), "Code-Switching in the Classroom: Two Decades of Research", in Milroy L., Muysken P. (a cura di), *One Speaker, Two Languages. Cross Disciplinary Perspectives on Code-Switching*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 90-111.
- Myers-Scotton C. (2002), *Contact Linguistics*, Oxford University Press Oxford.
- Rigotti E., Cigada S. (2004), *La comunicazione verbale*, Apogeo, Milano.
- Rigotti E. (2005), "Plurilinguismo e unità culturale in Europa", in Cambiaghi B., Milani C., Pontani P. (a cura di), *Europa plurilingue: comunicazione e didattica*, Vita e Pensiero, Milano, pp. 307-319.
- Simon D. (2001), "Towards a New Understanding of Codeswitching in the Foreign Language Classroom", in Jacobson R. (a cura di), *Codeswitching Worldwide II*, Mouton de Gruyter, Berlin - New York, pp. 311-364.