

L'APPROCCIO AUTOBIOGRAFICO NELL'EDUCAZIONE DI IMMIGRATI D'ITALIANO L2: ESEMPI DI COINVOLGIMENTO EMOTIVO IN AMBIENTI ISTRUTTIVI ON LINE

*Roberta Ferroni*¹

1. INTRODUZIONE

Dalla fine del secolo scorso ad oggi c'è stato un incremento della componente femminile nei processi migratori, si tratta di un fenomeno globale incoraggiato dai ricongiungimenti familiari (Crespi, Santoni, Zanier, 2016; Tognetti Bordogna, 2018). Per quanto riguarda l'Italia si è notato che molte donne – che sono per lo più impegnate nei servizi di cura alla persona – provengono dall'Ucraina, dalla Georgia e da diversi Paesi dell'Est Europa (Crespi, Santoni, Zainer, 2017; *Rapporto Italiani nel Mondo*, 2021). Per soddisfare i bisogni linguistici e formativi di questa tipologia di pubblico, vengono promossi e organizzati da diversi anni e su scala nazionale corsi di italiano L2, erogati da associazioni di volontariato e da Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti. Le donne migranti infatti possiedono un profilo molto più complesso rispetto a quello di migranti uomini; a questo proposito Favaro (2006) ha messo in evidenza l'isolamento sociale che le contraddistingue e riconducibile in parte a:

- una mobilità sociale e lavorativa molto limitata;
- l'impossibilità di frequentare corsi di lingua specie se misti;
- le poche occasioni di poter interagire con parlanti nativi.

I corsi d'italiano L2 quindi costituiscono una grande opportunità per restituire visibilità a un genere di pubblico che spesso e volentieri vive in situazioni di fragilità e isolamento, a patto che, come sottolinea Cognigni (2014: 496), vengano proposti dei percorsi volti a promuovere la sfera dell'affettività e della socialità attraverso strategie didattiche in grado di creare un contesto di apprendimento che «faciliti l'interazione tra pari e lo scambio di competenze, nell'ottica di un approccio dialogico all'insegnamento della L2 che pone l'accento sul valore della lingua come strumento di relazione e di intersoggettività oltre che di comunicazione in sé» (Cognigni, 2016: 134-135). In tale ottica è auspicabile che nei corsi d'italiano L2 rivolti a donne migranti vengano prioritizzati i seguenti bisogni formativi:

- il bisogno di sviluppare le abilità di produzione e di interazione orale rispetto ai migranti uomini che hanno maggiori possibilità di praticarle (Favaro, 2006);
- la necessità di comprendere i codici culturali del paese ospitante, specie quelli legati al dominio familiare, scolastico e sanitario (Quercioli, 2004);

¹ Università per Stranieri di Perugia.

- la necessità di acquisire, oltre alla dimensione pragmlinguistica, il linguaggio relativo alla sfera emozionale intra-personale che contraddistingue la vita affettiva (Cognigni, 2016; Favaro, 2006).

Molti dei materiali didattici in circolazione però non riescono a sopperire adeguatamente a siffatti bisogni linguistici e sociali: questo è quanto emerge da un'indagine conoscitiva svolta su un campione di materiali destinato all'insegnamento dell'italiano L2 e rivolto a donne di origine straniera. La ricerca ha messo in evidenza la tendenza a privilegiare la dimensione pragmlinguistica, mentre le attività volte a esprimere la propria sfera soggettiva nella lingua del paese d'accoglienza spesso e volentieri vengono trascurate in quanto ritenute secondarie (Cognigni, 2016; 2014).

Come è stato notato, per rispondere ai bisogni afferenti alla sfera dell'affettività e della socialità non basta soddisfare i bisogni comunicativi di base, piuttosto dovrà essere data l'opportunità di raccontare e condividere con le altre iscritte le proprie e altrui storie di vita ed emozioni all'interno di uno scenario educativo che invita alla socializzazione e all'interazione (Cognigni, 2014: 469).

Uno fra gli approcci che si è rivelato più incline ad accogliere i bisogni legati alla sfera affettiva e psico-sociale è quello autobiografico (Demetrio, 2012; Demetrio, 2003; Demetrio, Favaro, 2002), tuttavia sono ancora sporadiche le sperimentazioni didattiche (Baumann Salvato, Ferroni, 2019; Cognigni, 2016; Favaro, 2006; Quercioli, 2004); inoltre la componente emotiva e la socializzazione possono essere fortemente pregiudicate in ambienti istruttivi sincroni on line, dato che i protagonisti del processo educativo possono percepire l'ambiente che si viene a creare come asettico e provare un senso di smarrimento causato dall'assenza di un contatto visivo e fisico fra i partecipanti (Ferroni, 2022: 65).

Sulla base di tali premesse, il contributo intende: (1) illustrare alcune strategie (attività e gestione dell'interazione) usate da un gruppo di docenti in formazione per incoraggiare il coinvolgimento emotivo in un ambiente istruttivo sincrono on line; (2) descrivere, attraverso una serie di interazioni, forme di coinvolgimento emotivo tra apprendenti immigrati intenti a svolgere *task* autobiografici.

Verrà preso in considerazione un gruppo di docenti in formazione nel corso di lezioni d'italiano L2 destinate a immigrati adulti di livello B1 del *QCER Volume complementare* (2020), composto in prevalenza da un pubblico femminile, e intenti a svolgere *task* che si ispirano all'approccio autobiografico (Demetrio, 2003; Quercioli, 2004; Favaro, 2006; Cognigni, 2016).

L'obiettivo di questo lavoro è dunque suggerire agli insegnanti, ma anche a coloro che si occupano di formazione, alcuni spunti di riflessione che possano servire per progettare percorsi destinati a studenti con un *background* plurilingue e pluriculturale mediante un approccio che cerca di potenziare le abilità di interazione e il racconto di sé in un contesto di insegnamento a distanza.

2. FARE DIDATTICA LINGUISTICA ATTRAVERSO L'APPROCCIO AUTOBIOGRAFICO

La pedagogia della memoria ha conosciuto un grande esito in vari ambiti disciplinari fornendo un ricco serbatoio da cui attingere sia dal punto di vista metodologico, si pensi ai racconti di vita usati come tecniche di raccolta e di analisi (Bertaux, 1998), sia sul piano propriamente formativo con percorsi volti a incoraggiare forme di autonarrazione in vari

contesti educativi (Demetrio, 1996; Demetrio, Favaro, 2002; Demetrio, 2003; Anfosso, Polimeni, Salvadori, 2016; Sofia, Favero, 2018; Salvadori, Blondeau, Polimeni, 2020). L'educazione autobiografica è un'attività formativa che si prefigge di indurre attitudini all'autoformazione in ogni età della vita (Demetrio, 2003: 95), per sua natura è una pratica interdisciplinare che insegna a riflettere su sé stessi a partire dal materiale (la propria vita) di cui ciascuno dispone (Demetrio, 2003: 95) con percorsi sincronici (del qui e dell'altrove) e diacronici (il passato, le stratificazioni culturali e la memoria, gli scambi attuali fra le culture e le variazioni individuali). Le esperienze basate sulla narrazione e applicate a contesti di insegnamento linguistico in presenza, seppur circoscritte (Baumann Salvatto, Ferroni, 2019; Cognigni, 2016; Favaro, 2006; Quercioli, 2004), tendono a evidenziare i benefici che si possono trarre da questa pratica.

Sul piano educativo l'atto di narrare è una forma di liberazione e di ricongiungimento di sé e con sé che produce benessere: l'individuo tende a mettersi in scena rappresentandosi, questo è reso possibile da un'attività di controllo e di concentrazione sulla materia della memoria nel tentativo di arginare i contrasti interiori e trasformare e rendere più affascinanti i ricordi (Demetrio, 2003: 77). Il racconto di sé, pur non guarendoci dai brutti ricordi - in quanto sfogo, liberazione, impegno - dà sollievo e fa provare un senso di piacere (Demetrio, 1997: 10). Sottoporre i ricordi ad un'operazione di trasformazione è un processo naturale nell'educazione autobiografica, di conseguenza, i racconti, specie di persone che hanno avuto percorsi di vita dolorosi, tendono a divenire pensiero poetico dotati di un linguaggio «che non vuole spiegare il mondo, ma mostrarlo in una luce diversa, per rievocarlo in forma d'emozioni fermate e ritualizzate nella voce della scrittura in versi» (Demetrio, 2003: 32). Nessun ricordo sarà mai una copia esatta dell'accaduto ma una restituzione filtrata dalla memoria che traduce i fatti (Demetrio, 1997: 16). Nel rito della narrazione di sé, sottolinea Cambi, «stanno raccolti molti elementi che attraverso l'atto del ri-pensare dipanano un'identità nuova e diversa: mediata e meditata, accolta e voluta, riconosciuta e fatta propria, anzi più propria» (Cambi, 2002: 101).

Sul piano più propriamente linguistico il gioco di ricordi apre uno spazio denso dal punto di vista interazionale dal momento che favorisce la negoziazione del significato², attività quest'ultima ritenuta centrale ai fini dell'apprendimento, come sottolineato dagli studi socio-interazionisti:

Acquisition is promoted when the input to which the learners are exposed is made comprehensible as a result of interactional modifications that arise from communication breakdown – a process known as the negotiation of meaning (Ellis, 1997: 112).

Il racconto autobiografico accoglie molte delle istanze promosse dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (2002) e dal *QCER Volume complementare* (2020), l'esplorazione delle differenti storie di vita personali e collettive consente infatti di sviluppare consapevolezza culturale/plurilingue e di favorire apertura e curiosità verso forme di alterità linguistiche e culturali. In una prospettiva interculturale la scrittura, la lettura e l'ascolto di storie autobiografiche promuovono l'incontro e il confronto con l'altro con forme di comunicazione interculturale, qui intesa come la capacità di usare una lingua per capire modi

² Long (1996) analizzando le interazioni tra parlanti nativi e non nativi ha osservato che ricorrono ad una serie di strategie che migliorano la comprensione e rendono l'*input* comprensibile (ad esempio, richieste di chiarimento, riformulazioni, spiegazioni ecc.).

diversi di pensare e di vivere (Byram, Fleming, 1998: 12); gli individui dal racconto delle loro reciproche storie si arricchiscono, quando ciò non avviene si erge una sorta di muro che inibisce ogni possibilità di confronto e di comunicazione interculturale (Demetrio, 2002: 63). Ma è soprattutto sul piano affettivo che il racconto autobiografico si rivela una pratica pedagogica particolarmente adatta ai contesti migratori poiché soddisfa quell'enorme bisogno di socializzare con gli altri offrendo spunti di (auto)riflessione e condivisione a livello affettivo e personale e innescando «tanto in chi narra quanto in chi ascolta, quel coinvolgimento emotivo così importante per l'apprendimento stabile ed un'efficace interazione in classe» (Cognigni, 2016: 121).

Nel corso degli anni la pedagogia della memoria ha perfezionato una grande varietà di risorse narrative che spaziano dal diario, a forme di poesia, immagini, racconti orali, video, oltre che supporti ludici, come, ad esempio, *Il gioco della vita* (Demetrio, 1997) che propone varie tipologie di autonarrazione in chiave ludica da sperimentare in compagnia o da soli per esorcizzare la paura del racconto personale. Perché il narratore possa aprirsi al racconto autobiografico senza timore di essere giudicato è importante che il docente-educatore-autobiografo si muova con estrema delicatezza nel campo dei ricordi rispettando e attendendo i tempi di ciascuno (Demetrio, Favaro, 2002: 13) e facendo in modo tale che ogni storia possa dialogare con le altre storie; del resto una delle finalità dell'approccio consiste proprio nel far sì che il racconto non si racchiuda in un circuito autoreferenziale ma che metta in moto un movimento verso l'esterno, fatto di desiderio e curiosità di conoscere le storie altrui oltre alla propria (Capello, 2001; Demetrio, 2003).

3. IL PERCORSO DI FORMAZIONE

I dati discussi sono stati raccolti durante l'a.a. 2020/2021 all'interno di un corso di italiano L2 tenuto da 10 formandi iscritti ad un Master di I livello in didattica dell'italiano LS e L2 ed erogato da una università italiana.

Il corso, che costituisce una fra le attività previste dal tirocinio monitorato³, è stato realizzato tramite la piattaforma *Teams* ed era strutturato in 14 lezioni della durata approssimativa di 2 ore ciascuna per 2 incontri settimanali (totale di 28 ore). Prima di passare all'implementazione della lezione era prevista una fase di progettazione durante la quale i docenti in formazione si alternavano e programmavano a coppie e con l'aiuto della tutor⁴ l'intervento e il materiale da somministrare. Seguiva la fase di attuazione della lezione che avveniva a coppie, il tutto alla presenza degli altri colleghi e della tutor che aveva il compito di registrare l'intervento. In un momento successivo erano previsti dei confronti con gli specializzandi; attività di etero e auto-osservazione di lezioni; elaborazione di piani d'intervento; redazione di diari riflessivi e una relazione critica finale di auto-valutazione professionale. Come sottolineato in altre sedi (Ferroni, 2022), il percorso di supervisione adottato in questo contesto si inquadra in una varietà di formazione di stampo riflessivo (si vedano, Andrade, Candelier, De Carlo, 2020; Roldão, 2008; Schön, 1987) e spinge i soggetti in formazione a esplorare nuovi ambiti e possibilità alla luce di una visione tras-formatrice dell'educazione.

³ Articolato in 180 ore.

⁴ Nella fattispecie l'autrice dell'articolo ha partecipato a questa esperienza di formazione in veste di docente tutor.

I formandi, di età compresa fra i 30 e i 47 anni, possedevano un Diploma di Laurea: 5 di loro avevano maturato esperienze pregresse nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano L2 e LS in diversi contesti, l'altra metà prima di allora non aveva svolto attività legate all'insegnamento dell'italiano a stranieri.

La classe di alunni stranieri, creata appositamente dall'università, era composta da 11 studenti (di cui 9 donne e 2 uomini)⁵ residenti nel Centro Italia che hanno partecipato volontariamente al corso. Il profilo degli apprendenti era piuttosto variegato per età, provenienza, data e motivo del trasferimento in Italia, professione e repertorio linguistico, tutti possedevano un livello di italiano pari al B1 del *QCER Volume complementare* (2020) e avevano già frequentato dei corsi di lingua italiana offerti dai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti. I partecipanti, i cui nomi per motivi di *privacy* sono fittizi, hanno firmato un consenso per autorizzare la registrazione delle lezioni e l'uso dei dati.

Ai fini di questo studio di caso (Silverman, 2002) verranno discusse un campione di interazioni fra i docenti in formazione e il gruppo-classe raccolte nel corso di attività finalizzate a promuovere la sfera dell'affettività e della socialità; le interazioni, che sono state trascritte secondo le norme proposte da Van Lier (1988)⁶, non vengono riportate per intero ma solo in parte. In questo contributo tralascieremo tutti gli aspetti che riguardano la formazione intrapresa dai formandi (cfr. Ferroni, 2022), tuttavia è importante precisare che le sequenze oggetto di studio hanno permesso ai docenti in formazione, assieme ad altri strumenti di osservazione, di intraprendere dei percorsi di riflessione sulla propria prassi didattica e di presa di coscienza di sé.

Nelle analisi ci soffermeremo a descrivere le attività e la gestione dell'interazione impiegate dai docenti per incoraggiare il coinvolgimento emotivo, qui inteso come la capacità di saper esprimere la propria sfera soggettiva nella lingua del paese d'accoglienza (Cognigni, 2016: 122), durante la fase di presentazione, preparazione ed esecuzione di *task* autobiografici.

È importante precisare che per motivi tecnici molti degli studenti hanno preferito lavorare con la *webcam* spenta, questo elemento costituisce un limite alla seguente ricerca, dato che abbiamo dovuto rinunciare ad esaminare molti aspetti relativi al linguaggio non verbale e del corpo che, in un contesto d'insegnamento on line, sono centrali per comprendere appieno la complessità dell'interazione.

3.1. *La progettazione di un sillabo autobiografico: esempio di task*

L'analisi dei bisogni costituisce una fra le tappe più importanti per comprendere l'eterogeneità linguistica, culturale, biografica e professionale dell'utenza straniera iscritta a corsi d'italiano L2 in contesti migratori (Rocca, 2016: 51), perciò nella fase di accoglienza è stato somministrato un questionario che ha consentito di rilevare i rispettivi bisogni linguistici

⁵ Non tutti gli iscritti hanno partecipato alle 14 lezioni.

⁶ Norme impiegate per la trascrizione (Van Lier, 1988):

..., ..., etc.: pausa breve;

≡: due turni di parole in sovrapposizione;

((inc)), ((risate)): la parentesi doppia indica una parte della conversazione incomprensibile o dei commenti sulla trascrizione, come risate;

-: indica un'interruzione brusca;

∴: i due punti ripetuti per tre volte di seguito indicano un suono prolungato;

?: intonazione ascendente;

!: intonazione discendente.

e formativi e successivamente di impostare le strategie glottodidattiche più idonee al gruppo-classe. A fronte dei risultati ottenuti è stato creato un sillabo processuale⁷ allo scopo di:

1. creare momenti di socializzazione e di aggregazione tra gli iscritti;
2. favorire la costruzione di uno spazio autonomo che consentisse agli apprendenti di evadere dalla routine;
3. creare un clima accogliente in grado di far capire meglio la cultura in cui l'alunno è inserito.

Come già anticipato nel paragrafo 2, il percorso ha posto l'accento sul dominio personale e ha valorizzato l'autobiografia. I docenti in formazione hanno ideato e realizzato un itinerario che ha preso il via dalla narrazione autobiografica, per poi snodarsi gradualmente in una serie di tappe diegetiche in cui gli apprendenti hanno avuto l'opportunità di condividere memorie, esperienze e opinioni legate prevalentemente al consolidamento dell'avventura migratoria in Italia. Essendo uno degli obiettivi del corso quello di migliorare l'abilità orale, sono state incoraggiate forme di narrazione orali attente alla dimensione sincronica e diacronica a partire da immagini, oggetti, brani musicali appartenenti alla quotidianità degli apprendenti e in grado di evocare memorie dell'io. Questi sussidi, come ha sottolineato Cognigni (2016: 135), possono innescare forme di autonarrazione molto potenti e un coinvolgimento sul piano motivazionale.

Le aree tematiche trattate sono state proposte dagli stessi apprendenti e hanno riguardato vari argomenti, fra cui: viaggio, famiglia, cibo e cucina, musica, arte, letteratura, superstizione, televisione. Come suggerisce gran parte della letteratura (si veda, ad esempio, Long, 2015), ogni *task* è stato suddiviso in tre fasi:

- a) *Fase di presentazione* che prepara all'esecuzione del compito, attiva le conoscenze pregresse, stimola la curiosità e introduce l'argomento e il lessico utile alla realizzazione del compito;
- b) *Fase di preparazione* del compito che consiste nel presentare l'*input* tratto da testi autentici e nel proporre attività collegate all'*input*, gli apprendenti si concentrano sulla comprensione del significato e al tempo stesso sul funzionamento della lingua a partire da un contesto significativo;
- c) *Fase di esecuzione* del compito, in questa fase gli apprendenti impiegano le diverse abilità linguistiche ed extralinguistiche acquisite precedentemente per svolgere il compito finale prendendo spunto dal proprio vissuto.

Riportiamo un esempio di *task* che scandisce un primo ampliamento della sfera narrativa del sé. Dopo una preliminare e propedeutica focalizzazione sul recupero di vicende autobiografiche connesse all'emigrazione e allo shock interculturale, si relaziona con i luoghi, che inquadrano e sostanziano, al tempo stesso, il processo di integrazione in Italia.

Fase di presentazione:

proiezione di un collage di fotografie prodotte dalla docente raffiguranti alcuni angoli d'Italia, meno soggetti al turismo di massa, viene chiesto agli apprendenti se (ri)conoscono i posti fotografati, se vi siano mai stati o li abbiano visti in TV o su Internet. Successivamente gli

⁷ A differenza del sillabo grammaticale che focalizza l'attenzione dell'apprendente sul codice linguistico, il sillabo processuale propone ai discenti sia dei compiti comunicativi sia dei compiti di apprendimento: i primi si focalizzano sulla negoziazione dei significati nella comunicazione orale e scritta; i secondi sono incentrati sull'esplorazione di come la comunicazione ha luogo, e di quali abilità vengono messe in campo quando si comunica (Ciliberti, 2012: 159-160).

studenti accedono alla piattaforma online *Menti.com* per partecipare a un sondaggio costituito da due domande: 1. *Quale di questi luoghi (tra quelli immortalati nelle foto) ti piacerebbe visitare?*, 2. *Secondo te in Italia diamo il giusto valore alla bellezza del nostro territorio?*. Si inaugura dunque l'ultimo momento della fase di motivazione che anticipa l'*input* testuale che verrà mostrato subito dopo. La classe in tal modo ha l'opportunità di esprimere delle opinioni, senza alcun condizionamento, iniziando a immaginare il tema cardinale del *task*.

Fase di preparazione:

si passa alla visione del video di uno spot realizzato dal *Fondo Ambiente Italiano* per promuovere il turismo domestico in Italia⁸. La scelta dell'*input* testuale è dovuta alle protagoniste e ai protagonisti del filmato, straniere e stranieri, come i partecipanti al corso, ma residenti fuori dall'Italia, e che incoraggiano e sollecitano italiane e italiani ad apprezzare e valorizzare il patrimonio culturale e paesaggistico autoctono. Viene fornita la trascrizione del testo nella veste grafico-discorsiva di una narrazione a fumetti da leggere individualmente. Per verificare la comprensione generale del video vengono rivolte alla classe delle domande aperte. Durante l'interazione con i singoli apprendenti, i quali intervengono oralmente in risposta agli interrogativi presentati, la docente appunta gli *items* concettuali che emergono dalle loro esposizioni per poi realizzare una sintesi visivamente efficace in forma di *keywords* all'interno di una "nuvola di parole". Seguono delle attività di analisi lessicale per focalizzare verbi attinenti al campo lessicale e nozionale del viaggio presenti nel testo ("perlustrare", "ispezionare", "transitare" e "sostare") e alcune polirematiche del lessema "pezzo" nella lingua italiana ("che bel pezzo di...", "non lo vedo da un pezzo", "è un pezzo da 90").

Fase di esecuzione:

viene proposto un confronto in plenaria a proposito del "luogo del cuore" di ciascun membro della classe e un successivo sondaggio per stabilire la destinazione più convincente tra quelle suggerite.

3.2. Azioni per consolidare specifiche competenze tecnologiche, interazionali on line e di gestione fra i docenti in formazione

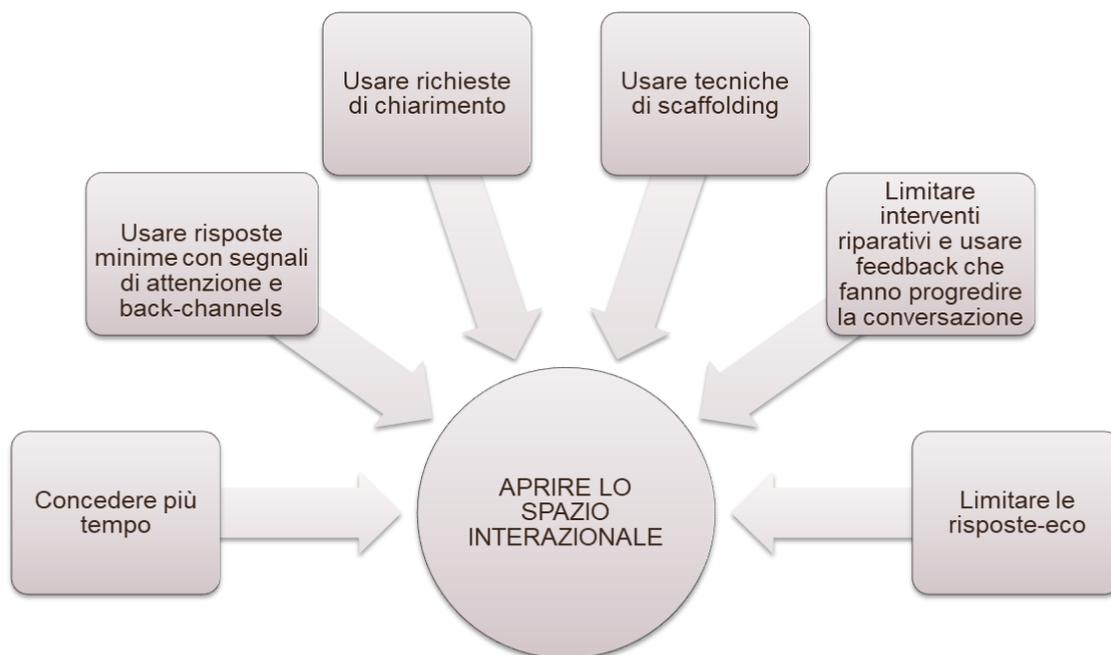
Durante le varie fasi del tirocinio monitorato i docenti in formazione hanno avvertito la necessità di acquisire o consolidare specifiche competenze tecnologiche, interazionali e di gestione (Moorhouse *et al.*, 2021) per affrontare in maniera appropriata l'inedito scenario educativo on line, la sfida più ardua da superare ha riguardato la gestione interazionale. La comunicazione on line, a causa del canale di trasmissione, risulta essere molto più complessa rispetto a quella in presenza (Fragai, Fratter, Jafrancesco, 2020: 45). Basti pensare alle difficoltà oggettive che si manifestano allorché uno dei partecipanti desidera prendere il turno di parola; oltretutto l'insegnante non è sempre in grado di visualizzare sullo schermo il parlante che desidera autoselezionarsi (Vu Thi, Dao Thuy, 2021). Per ovviare a questo problema alcuni *software* offrono strumenti che consentono di visualizzare chi desidera parlare. Anche le discussioni sono fortemente penalizzate visto che non è possibile coinvolgere l'intero gruppo-classe (Payne, 2020), a meno che non vengano attivate dall'insegnante delle

⁸ Cfr. <https://youtu.be/3go0XW10CRQ> per visualizzare il video dello spot.

breakout rooms (González-Lloret, 2020; Kohnke, Moorhouse, 2020) di cui solo certe piattaforme sono dotate (come *Zoom* e *Teams*). D'altro canto i lunghi intervalli di silenzio che separano un turno dall'altro e le brevi risposte degli studenti possono disincentivare e in certi casi compromettere la partecipazione. Come nota Moorhouse (2020: 2), la lezione sincrona *on line* risulta «bumpy and more teacher-centred than face-to-face session».

Allo scopo di creare uno scenario educativo particolarmente stimolante dal punto di vista interazionale e facilitare l'interazione tra pari e lo scambio di competenze, nell'ottica di un approccio dialogico all'insegnamento della L2 che pone l'accento sul valore della lingua come strumento di relazione e di intersoggettività oltre che di comunicazione in sé (Cognigni, 2016: 134-135), sono state incoraggiate pratiche di etero e auto-osservative dialogiche che hanno consentito ai docenti in formazione di prendere consapevolezza su alcune strategie interazionali che secondo Walsh (2016; 2011) possono potenziare gli effetti della «Competenza Interazionale di Classe»⁹ (d'ora in poi CIC) ed espandere lo spazio interazionale. Il diagramma sottostante rappresenta le modalità per favorire una partecipazione attiva all'interazione attraverso strategie che consentono di creare una comprensione congiunta e di plasmare i contributi degli apprendenti¹⁰:

Figura 1. Strategie per ampliare la CIC descritte da Walsh (2016; 2011)



Molto utile si è rivelata l'osservazione di interazioni fra pari raccolte nelle *breakout rooms* poiché ha permesso ai docenti di riflettere sull'importanza di creare spazi per favorire forme di apprendimento cooperativo così come auspicato dal *Cooperative Learning*¹¹. Per limitare il

⁹ Ovvero «teachers and learner ability to use interaction as a tool for mediating and assisting learning» (Walsh, 2013: 65).

¹⁰ Il termine «plasmare» allude alla capacità dell'insegnante di prendere la risposta di un apprendente e farne qualcosa, in luogo di semplicemente di accettarla (Walsh, 2016: 68).

¹¹ Per una rassegna sul lavoro e le dinamiche di gruppo si rimanda al testo di Fratter e Fratter (2020).

parlato dell'insegnante e coinvolgere il gruppo classe sono state illustrate specifiche tecniche per formulare domande. In particolare, ci siamo soffermati su modalità di partecipazione inclusive note come *Student Response Systems* (SRS) che consentono ai docenti di fare domande, raccogliere le risposte degli studenti e contemporaneamente di visualizzare i risultati ottenuti nel monitor durante la lezione. *Mentimeter*, *Kaboot*, *GoSoapBox* e *Poll Everywhere* sono alcune fra le *App* più note che adottano questa modalità. *Mentimeter* e *software* affini predispongono di un sistema molto avanzato dal punto di vista tecnologico grazie al quale è possibile creare delle presentazioni interattive, come sondaggi, nuvole di parole e domande aperte a cui gli apprendenti possono accedere dal loro dispositivo mobile e rispondere in forma anonima (si veda l'esempio 1). Le SRS costituiscono una valida alternativa alle tradizionali domande che l'insegnante è solito proporre al gruppo-classe per alzata di mano, procedura quest'ultima che si è rivelata poco coinvolgente e inclusiva, specie in classi numerose, dove non tutti i partecipanti hanno la possibilità di dire la propria (Kohnke, 2019). Per di più la modalità ad alzata di mano incoraggia la *leadership* da parte di chi si sente più sicuro a scapito di chi invece teme di esporsi davanti agli altri (Pichardo *et al.*, 2021).

I vantaggi che queste *App* presentano in termini pedagogici sono notevoli dal momento che:

- favoriscono un abbassamento del filtro affettivo visto che la risposta che appare sullo schermo è anonima (Pichardo *et al.*, 2021);
- promuovono la costruzione della competenza digitale (Moorhouse, Kohnke, 2020), ormai ritenuta un prerequisito indispensabile da sviluppare in ottica *lifelong learning*;
- creano un ambiente d'apprendimento democratico e inclusivo facilitando risposte simultanee anche in classi piuttosto estese (Pichardo *et al.*, 2021).

D'altro canto, perché gli utenti possano trarne i benefici appena descritti, è imprescindibile possedere un buon collegamento internet e una certa familiarità con il *software*. Un ulteriore aspetto da considerare è che il numero delle presentazioni interattive e dei partecipanti è limitato, solo poche persone possono esprimere la loro risposta attraverso le *App*, per includere gruppi-classe composti da oltre 10 studenti è necessario effettuare un abbonamento che comporta dei costi a carico del docente.

4. ANALISI DELLE INTERAZIONI DURANTE L'IMPLEMENTAZIONE DEI TASK

4.1. *Evocare desideri autobiografici nella fase di presentazione del task*

Il primo esempio è tratto da un compito intitolato “*Se vuoi scoprire...FAP*” i cui obiettivi generali sono: condividere esperienze legate ai luoghi, dare consigli su luoghi da scoprire/visitare, esprimere opinioni e maturare una visione critica sul rapporto tra la popolazione italiana e il proprio territorio¹². La sequenza è stata raccolta dopo pochi giorni che il corso era iniziato: siamo nella fase di presentazione del *task*, in questo momento Anna, l'insegnante in formazione, illustra l'attività che consiste nel rispondere ad un breve sondaggio su *Mentimeter* allo scopo di far emergere conoscenze, esperienze e desideri in relazione allo spazio che circonda gli apprendenti.

¹² Informazioni estrapolate dal Piano della Lezione elaborato dalle due docenti.

Figura 2. *Attività di presentazione. Sondaggio su alcune località turistiche italiane realizzato su Mentimeter*



L'attività è presentata con estrema cura, l'attenzione degli studenti viene richiamata da una *slide* che occupa l'intero schermo del computer (Figura 2), il materiale fotografico che appartiene all'album personale della docente non riproduce le classiche località turistiche italiane ma si sofferma a raccontare luoghi che per l'autrice sono densi di ricordi (una piccola bottega, una piazza, lo scorcio di una via...). Gli elementi paratestuali dal forte impatto visivo ed emotivo richiamano conoscenze ed esperienze pregresse facenti parte dell'enciclopedia mentale e del bagaglio esistenziale degli apprendenti e favoriscono una contestualizzazione umana dell'azione didattica (Cognigni, 2016; Demetrio, Favaro, 2002). L'ambiente d'apprendimento è arricchito da un sondaggio da svolgere in tempo reale attraverso *Mentimeter*. Analizziamo l'esempio 1 per cercare di cogliere più da vicino le strategie usate dalla docente e il coinvolgimento affettivo e motivazionale che gli apprendenti esprimono nel corso dell'attività.

Esempio 1

1. Insegnante: adesso (4) o::: kay, torniamo qui alla nostra presentazione vi chiedo di fare un piccolo.. ehm.. una piccola operazione molto molto semplice..., allora, si tratta di andare, lo conoscete perché l'abbiamo già usato nelle volte precedenti, su questo sito qui [www punto menti punto com](http://www.punto.menti.punto.com) ((indicando il nome del sito col mouse e scandendo bene le parole))
2. Studente 1: mhhmh...((con la webcam accesa))
3. Insegnante: potete digitare questo codice numerico..., lo leggete qui cinquantuno-settantacinque-cinquantasette-settantacinque vi chiediamo di rispondere a questa piccola domanda... molto semplice tra tutti questi posti che abbiamo visto, no? quale vi piacerebbe di più visitare? ovviamente se non ci siete mai stati, quale vi incuriosisce di più?... , potete rispondere andando su questo sito e digitando questo numero qua (7) Napoli, Ravenna, lago di Braies..., Jesi, e Castiglione del lago..., e San Gimignano (8)
4. Studente 1: la domanda non è uguale con lei ((con la webcam accesa legge la domanda che appare nel suo Mentimeter)) “secondo te in italia diamo il giusto”
5. Insegnante: allora...,
6. Studente 1: valore al ...,?
7. Insegnante: perché sei andata troppo avanti, sei andata già a questa domanda ti dovrebbe comparire prima questa “quale di questi luoghi ti piacerebbe visitare” ((leggendo e condividendo sullo schermo la domanda successiva))

8. Studente: ((inc))
9. Insegnante: mi confermate che riuscite a leggerla?
10. Studente 1: ((inc))
11. Studente 2: = il codice mmh...,((inc)) ..., è uscito male (3) ((mentre parla la webcam è spenta))
12. Insegnante: non vi fa rispondere a questa?
13. Studente 1: ha ragione anna, ho fatto di nuovo e è esatto adesso ((con la webcam accesa))
14. Insegnante: o:::kay... provate magari a ricaricare la pagina ...,se..., in un primo momento non ve la faceva vedere o:::kay, qualcuno sta già rispondendo=
15. Studente 3: = sì, io ((inc))
16. Insegnante: per ora.. vince il lago di braies san gimignano, siamo a tre (2.5) napoli..., ookay? ah..., napoli..., a pari merito no! napoli supera tutte le altre, siamo a..., tre di nuovo a parità con il lago di braies, vediamo se vince il nord o il sud, eh? (2)
17. Studentessa 1: ((ride con la webcam accesa))=
18. Insegnante: = che questa è una sfida..., una sfida accesa, eh? fra il trentino contro la campania qua diventa proprio..., una lotta intestina..., posso sapere chi ha scelto napoli perché lo vorrebbe,... perché vorrebbe visitare questa città? (3)
19. Studente 4: ho scelto io, mi chiamo amal mi piacerebbe andare, perché ho sentito:::, tante co- tante::: cose, non so, mi piacerebbe vedere, e conoscere, anche gente ((con la webcam spenta))
20. Insegnante: è vero... è vero i napoletani e le napoletane sono persone molto simpatiche devo dire...,
21. Studente 1: mh=
22. Insegnante: =sì hai ragione e invece qualcuno che ha scelto il lago, il lago di braies, mi sa dire perché lo vorrebbe vedere? (6)
23. Studente 5: io l'ho scelto=
24. Studente 1: = ((alzando la mano e con la webcam accesa)) io ho vista una volta, anche a me mi piacerebbe visitare per due volte, anche di più
25. Insegnante: ahhhh, quindi tu ci torneresti addirittura! benissimo=
26. Studente 1: = sìi ((sorride con la webcam accesa))
27. Insegnante: qualcun altro un altro che aveva iniziato a parlare? hassan forse?
28. Studente 5: sì, eh, mi pi-..., mi pi-..., mi p- mi piace.. mi piace ta-, tanto la:::..., l'acqua, l'acqua ((inc)) ((mentre parla la webcam è accesa))
29. Insegnante: ahh, okay (1.5) certo..., per fare il bagno non te la consiglio perché è un po' fredda, eh, devo dire quindi magari non è proprio il massimo per farsi il bagno, però il paesaggio è molto bello (3) be' ragazzi siete stati fantastici, abbiamo finito a pari merito in pratica, non ha vinto né il nord né il sud, quindi siamo stati proprio politicamente corretti, complimenti...
30. Studente: ((inc))
31. Insegnante: fantastico quindi tutti in trentino o in campania quest'estate

La prima parte della comunicazione è contraddistinta da una serie di richieste di chiarimenti iniziate dagli studenti per poter accedere a *Mentimeter*, l'insegnante fornisce in maniera puntuale tutte le indicazioni per raggiungere l'*App* che gli studenti evidentemente non conoscono e dà loro il tempo necessario perché possano visualizzare la domanda (dal turno 4 al turno 14), una volta entrati nella *App* il formato *Student Response Systems* (SRS) aiuta a generare un ambiente d'apprendimento democratico e inclusivo (Pichardo *et al.*, 2021), infatti tutti esprimono in tempi piuttosto rapidi la propria preferenza. I commenti scherzosi dell'insegnante che accompagnano in tempo reale gli esiti del sondaggio (turni 16 e 18)

suscitano un clima disteso e rilassato (si vedano le risate di S1 nei turni 17 e 26), prerequisito ritenuto indispensabile nella pedagogia della memoria (Demetrio, 1997: 17).

I risultati apparsi sullo schermo costituiscono un'occasione per sollecitare una partecipazione alla conversazione più articolata in termini discorsivi, per far ciò l'insegnante si serve di domande aperte (turni 18, 22 e 27). La richiesta didattica consiste nel raccontare esperienze e desideri in relazione allo spazio che circonda gli apprendenti. I narratori evocano i propri desideri autobiografici grazie alla docente che rispetta e attende i tempi di ciascuno (turni 18 e 22). Negli interventi i partecipanti giustificano l'esperienza di incontro con il mondo diverso dal proprio in maniera personale: Amal vorrebbe andare a Napoli perché ha sentito dire che i napoletani sono molto socievoli (turno 19), mentre Assan vorrebbe tornare al Lago di Braies perché, sottolinea, è un amante dell'acqua (turno 28).

I *feedback* che l'insegnante fornisce sono piuttosto diversificati e includono segnali di attenzione e *back-channels* (turni 20 e 22), commenti che espandono e sostengono i contributi degli apprendenti senza bloccare la comunicazione (turno 25), commenti in cui interviene come attore sociale lasciandosi andare alla sua opinione personale (turni 20 e 29). Del resto una delle finalità dell'approccio autobiografico consiste proprio nel far sì che il racconto non si racchiuda in un circuito autoreferenziale quanto nel mettere in moto un movimento verso l'esterno, fatto di desiderio e curiosità nei confronti delle storie altrui (Capello, 2001: 166).

4.2. *Forme di autonarrazione poetica nella fase di preparazione del task*

L'esempio 2 è stato raccolto nella fase di preparazione del *task* "Se vuoi scoprire...FAI". Il compito consiste nel condividere esperienze legate al proprio luogo del cuore, successivamente il gruppo-classe dovrà stilare una classifica fra le destinazioni ritenute più interessanti dal punto di vista emotivo (Figura 3).

Lo scopo dell'attività è far affiorare alla memoria quelle che Demetrio e Favaro (2002: 97) definiscono forme di «emozioni poetiche» che «espongono il soggetto a momenti che hanno a che fare con stati d'animo interiori meno drammatici, violenti o eccitati» (Demetrio, Favaro, 2002: 98), sono istanti non facili da comunicare, dato che richiedono una narrazione evocativa e riconducono alla poeticità dell'esperienza.

Figura 3. *Attività di preparazione. Condividere il proprio posto del cuore*



Se dovessi condividere un posto dell'Italia che ti è rimasto nel cuore, quale sceglieresti e perché?
Faremo una classifica per eleggere il posto più interessante quindi cerca di essere il più possibile convincente.

P.S. Hai **2 minuti** di tempo

La sequenza dura all'incirca 16 minuti, per questioni di spazio ci limiteremo a riportare un breve estratto che è sufficiente per i nostri scopi illustrativi. Anche in questo caso viene impiegata la *App Mentimeter*, questa volta però viene usata dall'insegnante come una sorta di lavagna su cui annota il nome delle località e al contempo proietta le immagini del luogo del cuore scelte da ognuno.

Esempio 2

1. Insegnante: in due minuti, vi chiamo vi chiedo un posto che avete amato che vi è rimasto nel cuore e per quale motivo, perché così poi prenderò nota e proveremo a fare una classifica dei posti più belli per lo meno per il nostro gruppo classe, va bene? vi chiamo vi chiedo per piacere nina ((leggendo la lista)) qual è il posto dell'italia che ti è rimasto nel cuore, due minuti mi raccomando stai attenta e perché ((mentre condivide la pagina Mentimeter nello schermo)) 7
2. Studente 1: ((attiva il microfono e la telecamera)), sto pensando adesso lo sai
3. Insegnante: ah pensaci pensaci ((sorride))
4. Studente 1: sono qui
5. Insegnante: ok, vedo le manine ragazzi ma chiedo a tutti chiedo a tutti tempo permettendo e con la vostra pazienza, 3 se tu nina vuoi pensare un po' passo la parola e dopo torno da te
6. Studente 1: sì ((annuendo))
7. Insegnante: va bene ma figurati, fernando hai alzato subito la mano
8. Studente 2: ((mentre parla la webcam è spenta)), è sì, grazie per vederla ((ride)), allora eh:::, quello che mi ha colpito tanto::: è il colisseo romano ((mentre l'insegnante annuisce inserisce la preferenza su Mentimeter e condivide l'immagine del colosseo)), eh::: io lo avevo visto tanti tanti volte eh::: nel film lo avevo visto anche:::le fotografie ma::: la giornata che::: sono estato lì mi ha colpito tanto perché::: lo lo lo estavo vendo::: direttamente no? ((l'insegnante annuisce)) era stato molto bello era stato eh::: così tanto interessante per me perché::: ci::: ci stata tanta istoria lì
9. Insegnante: certo certo perfetto quindi l'avevi già visto prima ma quando poi finalmente l'hai visto dal vivo questa sorpresa quest'incontro con la storia, colosseo grazie fernando, amal hai alzato la mano
10. Studente 3: 3 sì ((mentre l'insegnante annuisce, la studentessa parla con la webcam spenta)), mi sono alzata perché::: volevo dire prima volta quando sono venuta in italia::: prima ci ho ho visto::: ho sono andata a visitare la città, assisi
11. Insegnante: assisi ((sottovoce))
12. Studentessa 3: mi è piaciuta moltissimo e io mi sono innamorata da lontano appena ho visto ((mentre parla l'insegnante sorride)) su da quella collina quella città tutto sul verde quelle mura tutti tutti bianchi tutt- tutto quella struttura tutto::: a- a- mi mi ha colpito subito e mi::: fino adesso io io ogni anno vado sempre assisi ((nel frattempo inserisce la preferenza su Mentimeter e condivide l'immagine di assisi)),
13. Insegnante: ((inc))
14. Studentessa 3: sì mi piace moltissimo
15. Insegnante: va bene ((sorridendo))
16. Studentessa 3: solo che solo per::: colpa di questo covid quest'anno e anno scorso non sono potuta andare però::: di solito::: visito sempre tutti anni ((l'insegnante annuisce))
17. Insegnante: ho capito fai sempre un-

18. Studentessa 3: =mi piace moltissimo moltissimo io non lo so secondo me ha qualcosa magico c'è, assisi ((l'insegnante sorride e annuisce))
19. Insegnante: va bene quindi assisi, sei stata convincente sei stata convincente perché dobbiamo coinvolgere i nostri compagni per convincerli a scegliere il nostro posto più bello, va bene
20. Studentessa 3: =posto magico posso dire-
21. Insegnante: =posto certo che puoi dire
22. Studentessa 3: eh::: eh::: e anche::: consiglio visitare
23. Insegnante: perfetto perfetto

Nell'esempio 2 la spinta da parte degli apprendenti all'autonarrazione avviene per gradi. Condividere una testimonianza legata alla sfera personale è un'operazione tutt'altro che facile e può richiedere un certo tempo di preparazione/riflessione prima che il narratore possa aprirsi alla "confessione", questo è ciò che accade a Nina che ha bisogno di un momento di riflessione interiore prima di lasciarsi andare al racconto (dal turno 2 al turno 4). La docente, consapevole della complessità che l'operazione richiede, rispetta la richiesta di Nina e si muove con estrema delicatezza verso un racconto che non è ancora pronto per essere narrato (Demetrio, 2003: 12). Del resto quando facciamo memoria non è possibile ricordare tutto, ci sono comunque delle zone della nostra vita che sono destinate a rimanere in ombra (Demetrio, 1997: 15). La sollecitazione autobiografica è guidata interamente dalla docente che ascolta le storie altrui automotivandole con commenti, valutazioni o con segnali di approvazione. In generale evita accuratamente di interrompere gli apprendenti nel corso delle loro narrazioni con correzioni indirizzate a specifici errori, al contrario preferisce manifestare il suo coinvolgimento empatico con: *feedback* verbali di natura comunicativa che le consentono di supportare la comunicazione e *feedback* di approvazione (turni 15, 17 e 23). Il tipo di attività, unita ad una postura rispettosa e delicata che l'insegnante assume verso il racconto altrui, concorrono a creare un clima di accoglienza e di ascolto reciproco.

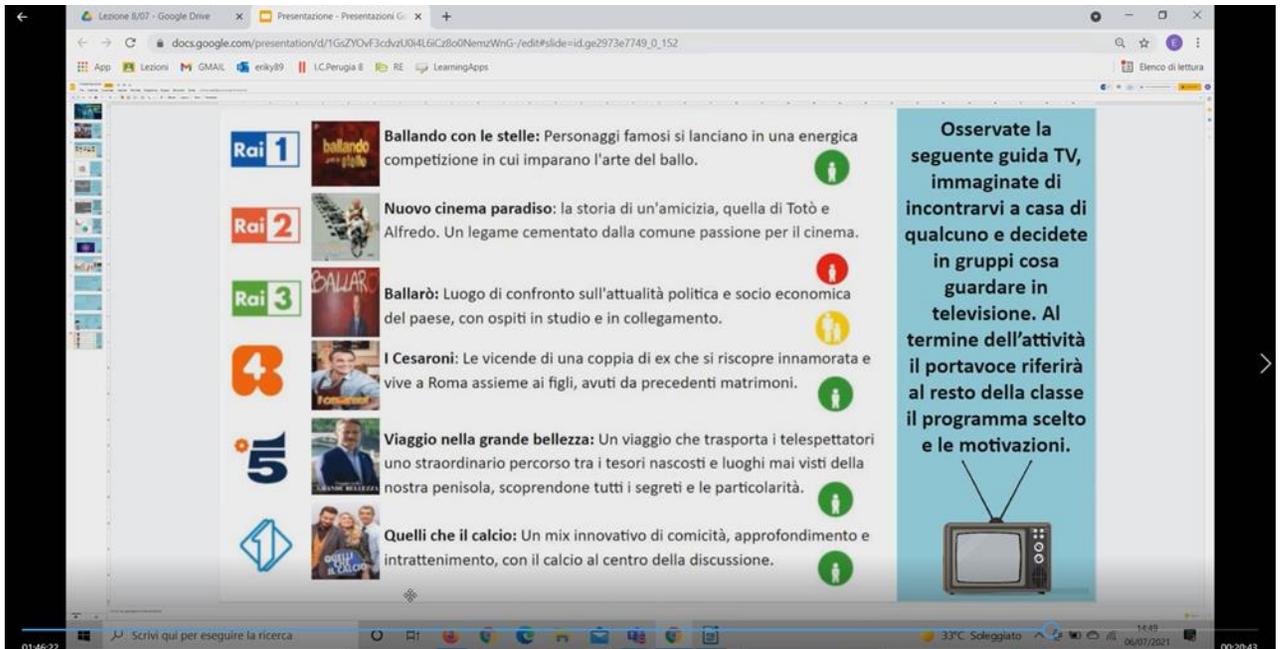
Si susseguono forme di autonarrazione dove la dimensione pragmlinguistica acquista un valore secondario rispetto alla dimensione affettiva e motivazionale degli apprendenti (turno 8). La narrazione fluisce grazie al coinvolgimento empatico dell'insegnante la quale dimostra interesse e rispetto a ciò che gli studenti dicono attraverso una profusione di fatismi fra cui sorrisi, ripetizioni, movimenti del volto e segnali discorsivi (turni 10, 11, 12, 15, 16 e 18). Questi segnali, oltre a rivelare una partecipazione e un coinvolgimento genuino rispetto al tema trattato, aiutano a stabilire una relazione interpersonale indispensabile al fine di corroborare la propria vena empatica (Ferroni, 2022: 71). Colpisce l'intervento di S3 che restituisce una narrazione emotivamente ricca e coinvolgente. Senza impaccio e timidezza la studentessa dà spazio ai ricordi con libertà e agio, mentre rievoca sperimenta una sorta di piacere che contraddistingue la narrazione (Demetrio, 1997: 10). Nella testimonianza di S3 trapela la spiritualità scaturita dall'incontro dell'io narrante con la città francescana di Assisi, nel racconto vengono restituite, attraverso un lessico evocativo, le emozioni poetiche suscitate dalla natura e dalla bellezza architettonica che, a detta della studentessa-narratrice, rendono la città magica (turni 18 e 20).

4.3. *Forme di socializzazione durante la risoluzione di un compito*

L'esempio 3 è stato raccolto a metà corso, si tratta di una forma di apprendimento basata sul *cooperative learning* (Fratter, Fratter, 2020) finalizzata alla risoluzione di un compito. Nello

specifico sono state attivate delle *breakout rooms* all'interno delle quali gruppi di 3-4 persone devono mettersi d'accordo su un programma televisivo da vedere assieme a partire da un palinsesto fornito dall'insegnante (Figura 4). Terminata l'attività ogni gruppo, attraverso un portavoce, dovrà riferire in plenaria il programma scelto giustificando le motivazioni.

Figura 4. *Attività di esecuzione del task. Cosa guardiamo stasera*



Il tempo assegnato per svolgere l'attività è di 14 minuti circa, anche in questo caso per motivi di spazio riproduciamo una parte dell'interazione, rispetto agli esempi esaminati fin qui l'interazione è gestita esclusivamente dagli studenti, solo S2 e S4 mantengono la *webcam* accesa.

Esempio 3

47. Studente 2: = ho scelto vi spiego vi spiego ho scelto canale cinque perché::: io con canale cinque posso:::... rimanere a casa anche vedere::: tutte le bellezze in italia e canale cinque con questa programma che questo uomo che si vede::: e...ra-rappresenterà e...tutti i cibi tutti i posti belli tutti tutte le cosa antiche nell'italia =
48. Studente 4: = sì ((inc)) posso parla-? posso parlare?
49. Studente 3: certo!
50. Studente 1: sì ... certo=
51. Studente 2: = ((inc)) sì, sì
52. Studente 4: ((inc)) se-semplimente un-un canale culturale
53. Studente 2: ah sì bravo ... bravo (2.5)
54. Studente 3: canale di cultura, culturale?
55. =: ((inc))
56. Studente 1: sì anche io ho scelto quello perché... (3.6)
57. Studente 2: ((inc)) sì anche

58. Studente 4: perché perché c'è nel nel canale cinque c'è c'è il teatro e docrimentario e filme e film storici storici (3.5)
59. Studente 2: bravo (6.0)
60. Studente 3: ((inc)) presentare il programma o il canale?
61. Studente: = ((inc))
62. ((inc))
63. Studente 2: io ho scelto canale cinque perché nel canale cinque ci sono i programmi abbastanza tranquilli, telegiornale sono pochi:::, ehm il calcio non c'è::: ((ridono))
64. Studente 3: non sei una tifosa? ((ride))
65. Studente 2: cioè?
66. Studente 3: non sei una tifosa? oggi gioca italia eh! importante guardare partita ((ride))
67. Studente 2: purtroppo non vedo il calcio ((ride)) (4.5)
68. Studente 3: a chi piace il calcio qui in questo gruppo?
69. Studente 2: a me non piace. non seguo mai=
70. Studente 3: = a te non piace? ((ride)) hassan ti piace guardare il calcio o no?
71. Studente 4: eh::: io::: gu-guardo la::: io guarderò la::: la partita ma non mi piace n-n- non mi piace tanto le... il ca- il calcio (4.1)
72. Studente 3: sei tifoso di italia o di quale...?
73. Studente 4: non sono né tifoso dell'italia né di qualsiasi ((ride)) qualsiasi cosa
74. Studente 3: allora riassumiamo=
75. Studente 4: = vorrei se... vorrei se... vorrei::: solo gua... guardare la partita... per me::: quello che gioca bene::: deve eh::: devo deve guadagnare la la partita
76. Studente 3: potrei riassumere tutto che abbiamo detto. quindi eh... abbiamo scelto canale 5 perché è un canale ehm=
77. Studente 4: = culturale=
78. Studente 3: =canale di cultura e che ci permette ehm di scoprire tantissime bellezze di::: di questo paese paese italia
79. Studente 4: sì sì
80. Studente 3: ehm fa... ci permette a fare un viaggio=
81. Studente 4: = non è so- non è so- non è solo non è solo della cultura italiana la cultura di t- di tut- di tutti il mondo il mondo (5.3) perché perché ci ci sono i documentaria che che parlano della cultura della cultura di la Russia la l'Ucraina la la Francia

L'interazione tra pari e la partecipazione attiva da parte dei 4 partecipanti è incoraggiata dal tipo di *task* assegnato e da una modalità di apprendimento cooperativo (Fratter, Fratter, 2020). Come si può notare sul piano più propriamente linguistico il fatto di dover giungere ad un accordo apre uno spazio d'apprendimento denso e partecipativo in termini interazionali dal momento che favorisce la negoziazione, così come auspicato dai paradigmi socio-interazionisti (Gass, 2005; Pica, 1987; Swain, 1985), si vedano:

- gli interventi che dimostrano cooperazione e sviluppo della discussione (turni 47, 53, 63, 76, 77, 78, 80, 81);
- l'uso di espressioni per prendere il turno (turni 48, 56, 74, 75);
- l'uso di segnali di attenzione e per concordare da parte degli interlocutori che aiutano a far proseguire la conversazione e indicano la capacità di seguire la discussione (turni 49, 50, 51, 53, 56, 57, 59, 79);

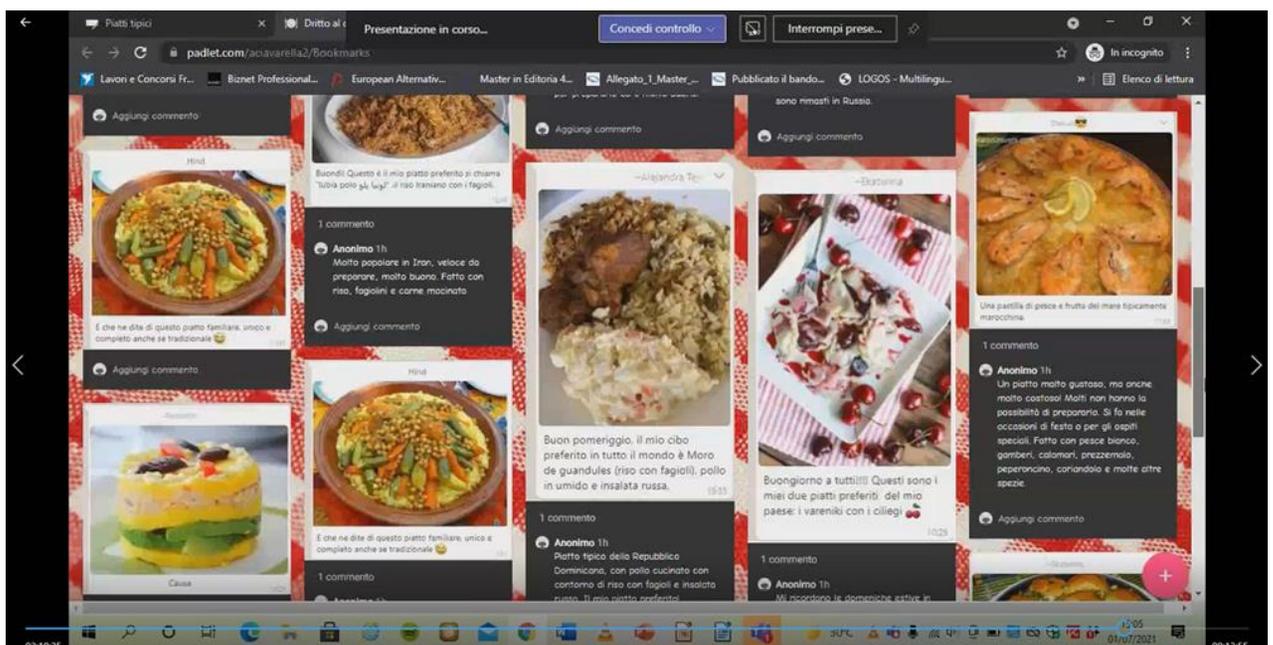
- le richieste di chiarimenti relative a termini non noti o per sollecitare maggiori dettagli ad altri membri del gruppo (turni 63, 64, 66, 68);
- i turni per fornire spiegazioni adeguate (turni 66).

L'esecuzione del *task* diventa anche un'occasione per soddisfare quell'enorme bisogno di socializzare con gli altri (Cognigni, 2016: 118), dal turno 64 al turno 73 si apre una sequenza *off-task* dove gli apprendenti intervengono in veste di attori sociali e offrono spunti di condivisione a livello personale sui propri gusti e la propria quotidianità. Il fatto di dover dire qualcosa di sé e della propria storia contribuisce a creare, tanto in chi narra quanto in chi ascolta, coinvolgimento emotivo attestato dalle numerose risate (turni 63, 64, 66, 67, 70, 73) e considerato, a ragione, così importante per l'apprendimento stabile ed un'efficace interazione in classe (Cognigni, 2016: 121).

4.4. *Curiosità pluriculturale durante lo svolgimento di un task ludico*

Come per l'esempio precedente siamo nella fase di esecuzione del *task*: a turno gli studenti si devono fare delle domande e indovinare il piatto del cuore del collega evitando di usare certe parole "tabù". Lo scopo del *task* è condividere i piatti della memoria del gruppo-classe in una modalità ludica. Per attivare il desiderio di raccontare di sé e della cucina del proprio paese l'insegnante ha predisposto un *setting* ricco di stimoli visivi autobiografici (Figura 5). Si tratta di sussidi iconici che erano stati forniti dagli studenti in una fase anteriore al compito e condivisi nel gruppo *Whats.App*. Il collage di immagini creato dal docente e caricato su *Padlet* riproduce le varie pietanze preferite da ciascun studente, ogni foto è accompagnata da una breve didascalia relativa ad un ricordo autobiografico.

Figura 5. *Attività di esecuzione. Indovina il mio piatto del cuore*



Esempio 4

63. Studente 7: = è la pasta col finocchietto?
64. Studente 2: como scusami?
65. Studente 7:;, la pasta col finocchietto?
66. Studente 2: no, però siete vicino ((ride)) eliminati tutti i piatti con::: la carne
67. Studente 8: quello che è con ciliegio? quello è?
68. Studente 2: no
69. Studente 3: quello della melanzane?
70. Studente 8: mussaka no mussaka ha:::carne=
71. Studente 2: =carne
72. Insegnante 1: fate qualche altra domanda per chiedere indizi?
73. Studente 2: allora su questa schermata c'è si può vedere si può notare ((mentre l'insegnante fa scorrere con il mouse lo schermo intero))
74. Studente 4: questo a si- a sinistra?
75. Studente 7: è il piatto preferito di fernado?
76. Studente 2: cous cous con le verdure, adoro
77. Insegnante 1: quindi è il cous cous con le verdure alla alla fine
78. Studente 8: =ma come? nel cous cous non c'è il carne?=
79. Studente 7: =sì c'è carne
80. Studente 3: ha la carne il cous cous?
81. Studente 2: però questa variante è con le verdure per quanto ho visto
82. Studente 7:;, ma c'è carne ((ridendo)) dentro ((ridendo)) ma si può fare senza carne anche
83. Studente 2: ma questa immagine eh::: io non vedo carne
84. Studente 7: ah ok è dentro ((ridendo)), ma si può fare senza carne
85. Studente 8: (6) secondo me anche gli italiani gli piaccio- gli piace eh::: cous cous il cous cous, no? luigi?
86. Insegnante 1: ((sorridente)) agli italiani dici?
87. Studente 8: sì perché::: ho visto::: due o tre ricette sul cous cous agli italiani =
88. Studente 7: = nel sud dell'italia si lo fanno ((con la webcam accesa))
89. Insegnante 1: sì esi- esiste anche anzi anna ce lo può dire anche meglio perché è in sicilia esiste il cous cous è uno dei:::
90. Insegnante 2: sì
91. Insegnante 1: dei piatti tipici
92. Insegnante 2: sì=
93. Studente 7: = perché la cucina del sud dell'italia è simile alla cucina::: ((con la webcam accesa))
94. Insegnante 2: sì è::: in sicilia molti piatti sono anche di origine araba
95. Studente 8:;, davvero?=
96. Insegnante 2: =la granita che avete visto poco fa è anche di origine araba ((S7 sorride))
97. Studente 7: perché all'epoca c'era c'erano tanti scambi tra le due sponde del mediterraneo e quindi::: la cucina mediterranea è simile nel::: nella parte nord e la parte sud del mediterraneo ((sorridente))

Come si può notare dall'esempio 4, il fatto di dover raccontare e condividere i piatti della memoria di cui ognuno è esperto favorisce la partecipazione collettiva all'evento comunicativo, anche i sussidi iconici autonarrativi predispongono gli apprendenti a sviluppare forme di narrazione olfattive e immaginifiche. Da una parte la componente ludica spinge a

formulare domande che gli sfidanti rivolgono alla collega e che sono finalizzate al raggiungimento di un obiettivo concreto (turni 63, 65, 67, 69, 74, 75), dall'altra si creano dei momenti di apertura e curiosità verso forme di alterità culturali allo scopo di identificare somiglianze e differenze con confronti interculturali tra la cucina del proprio paese e quella italiana (dal turno 78 al turno 97). La tematica trattata, assieme alla modalità ludica, stimolano il coinvolgimento motivazionale e comunicativo di apprendenti e docenti che, in linea con un'educazione linguistica plurilingue e pluriculturale (*QCER Volume complementare*, 2020), intervengono per condividere le loro conoscenze socioculturali legate alla cultura d'appartenenza. Gli interventi lasciano trapelare: un legame profondo che gli studenti hanno con il paese d'origine (dal turno 76 al turno 84), un interesse sincero e autentico verso la cultura gastronomica del paese in cui vivono (dal turno 85 al turno 88), il desiderio di scambiarsi competenze socioculturali di cui ciascuno è portavoce (dal turno 89 al turno 96) con confronti interculturali (turno 97).

5. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

La formazione linguistica di migranti richiede interventi pedagogici mirati, specie se si tratta di classi composte da un pubblico femminile, come è stato osservato, non basta soddisfare i bisogni comunicativi di base, ma è necessario creare uno spazio di accoglienza e di ascolto con momenti di aggregazione affinché le iscritte abbiano la possibilità di socializzare e uscire dalla solitudine condividendo emozioni e vissuto (Quercioli, 2004; Favaro, 2006; Cognigni, 2016, 2014). Il contributo presenta i risultati di uno studio di caso condotto all'interno di un gruppo-classe di immigrati adulti di livello B1 del *QCER Volume complementare* (2020), composto in prevalenza da donne, e intento a svolgere *task* che pongono l'accento sul racconto personale (Demetrio, 2003; Quercioli, 2004; Favaro, 2006; Cognigni, 2016, 2014). Lo studio si è basato sulla sperimentazione e implementazione di materiale didattico in un ambiente istruttivo sincrono on line. L'analisi del materiale e delle strategie didattiche messe in atto dai docenti ha permesso di osservare forme di coinvolgimento emotivo e di socializzazione da parte dei partecipanti all'evento educativo. La sperimentazione, seppur limitata nello spazio e nel tempo, conferma i benefici che si possono trarre dalla pratica autobiografica anche nella didattica a distanza e in classi miste (Quercioli, 2014; Cognigni, 2016, 2014; Baumann Salvatto, Ferroni, 2019). Gli esempi analizzati mostrano che, *task* che privilegiano la dimensione affettiva motivazionale alla dimensione pragmatilinguistica, hanno:

- creato momenti di *socializzazione collettiva* tra apprendenti e docenti per condividere spontaneamente forme di espressione di sé ed evocare *desideri autobiografici* con libertà e agio (esempi 1 e 2);
- evocato forme di autonarrazione inclini alle «emozioni poetiche» arricchite da immagini suggestive nate dall'incontro dell'io con l'altro (esempio 2);
- creato degli spazi d'apprendimento densi e partecipativi in termini interazionali favorendo la negoziazione per giungere ad un accordo fra gli apprendenti (esempio 3);
- favorito l'apertura di spazi di pedagogia dell'*ascolto* e di *curiosità* verso colui che si narra con momenti di incontro e confronto in una prospettiva interculturale (esempi 3 e 4).

La partecipazione alla dimensione autobiografica ha acquistato una certa carica emotiva là dove sono state utilizzate risorse autobiografiche (come immagini fotografiche tratte dall'album personale degli appartenenti e dei docenti e testimonianze personali). Dal

momento che il viaggio a ritroso nella propria autobiografia può talvolta rivelarsi impegnativo (Demetrio, 1997: 12), per alleggerire la tensione sono state introdotte forme di narrazione abbinate a momenti di didattica ludica¹³. Le attività basate sul gioco hanno offerto ambienti visivamente molto stimolanti e creato delle dinamiche relazionali di gruppo distese e informali compensando la mancanza di una relazione interpersonale causata dalla didattica a distanza (Fragai, Fratter, Jafrancesco, 2020; Ferroni, 2022). In questo contesto il docente, così come indicato dalla didattica autobiografica (Demetrio, 2012, 2003), ha assunto il ruolo di educatore-autobiografo e ha fatto affiorare forme di autonarrazione sincroniche e diacroniche, usando strategie di gestione interazionale *delicate* (contraddistinte da tempi di attesa dilatati oltre che da *feedback* empatici).

Vorrei concludere citando le parole estrapolate dal diario riflessivo di una delle docenti in formazione che racchiudono l'essenza di un percorso volto a praticare forme di pedagogia della memoria:

È stata un'esperienza emozionante che ha restituito volti e storie a qualcuno che abitualmente viene percepito come numero, pregiudizio o titolo di giornale (dal diario riflessivo di Emma, 2021).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andrade I., Candelier M., De Carlo M. (2020), “Le rôle des référentiels dans une approche réflexive de formation des enseignants de langues: instruments d’uniformisation ou ressources pour le développement professionnel?”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 352-363: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/issue/view/1638>.
- Anfosso G., Polimeni G., Salvadori E. (2016), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, FrancoAngeli, Milano.
- Baumann Salvatto G. C., Ferroni R. (2019), “Raccontando s’impara: l’approccio autobiografico in un corso d’italiano per la terza età”, in *Bollettino ITALIS*, 81, pp. 116-126: https://www.italis.it/sites/default/files/pdf-bollettino/novembre2019/Salvatto_Ferroni.pdf.
- Bertaux D. (1998), *Les Récits de vie*, Editions Nathan, Paris.
- Byram M., Fleming M. (1998), *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Cambi F. (2002), *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari.
- Capello C. (2001), *Il Sé e l'Altro nella scrittura autobiografica. Contributi per una formazione all'ascolto: diari, epistolari, autobiografie*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Ciliberti A. (2012), *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Carocci, Roma.
- Cognigni E. (2016), “Raccontarsi in italiano L2: percorsi autonarrativi nella formazione delle donne migranti”, in Anfosso G., Polimeni G., Salvadori E. (a cura di), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 116-138.

¹³ Come osserva Demetrio la nostra stessa vita assume tutte le caratteristiche di un gioco-commedia (Demetrio, 1997: 10).

- Cognigni E. (2014), “Migrazione femminile e bisogni di apprendimento in italiano L2”, in *ELLE*, 3, 3, pp. 465-481:
<https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2014/3/art-10.14277-2280-6792-117p.pdf>.
- Consiglio d'Europa (2020), *Common European Framework Of Reference For Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Divisione delle politiche linguistiche. Trad. it. di Barsi M., Lugarini E., Cardinaletti A. (2020), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12/2:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999>.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Crespi I., Santoni C., Zanier M. L. (2017), “Between Genders and Generations: Migration and Families in Contemporary Italy”, in *Heteroglossia*, 15, pp. 181-208.
- Crespi I., Santoni C., Zanier M. L. (2016), “Famiglie, culture e ruolo delle donne nei processi migratori” in Bartholini I. (a cura di), *Radici, discriminazioni e narrazioni di genere nel Mediterraneo*, FrancoAngeli, Milano, pp. 33-54.
- Demetrio D. (2012) (a cura di), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano.
- Demetrio D. (2003), *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Roma-Bari.
- Demetrio D. (1997), *Il gioco della vita. Kit autobiografico. Trenta proposte per il piacere di raccontarsi*, Guerini e Associati, Milano.
- Demetrio, D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Demetrio D., Favaro G. (2002), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano.
- Ellis R. (1997), *SLA Research and Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Favaro G. (2006), Donne immigrate e formazione. *Io parlo Italiano. Corso di italiano L2* [online]:
http://www.educational.rai.it/ioparloitaliano/doc/donne_immigrate_e_formazione.rtf (2014-9-28).
- Ferroni R. (2022), “Sfide e strategie per costruire le competenze professionali di docenti in formazione d'italiano L2/LS in modalità a distanza”, in *Lend – Lingua e Nuova Didattica*, 1, pp. 61-71.
- Fragai E., Fratter I., Jafrancesco E. (2020), “Insegnamento linguistico ed emergenza sanitaria: riflessioni sulla DAD”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 38-62:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14972>.
- Fratter I., Fratter N. (2020), *Dinamica di gruppo per lo sviluppo delle life skills. Concetti base dell'analisi Transazionale per l'apprendimento linguistico*, CLEUP, Padova.
- Gass S. (2005), “Input and interaction”, in Doughty C., Long M. (a cura di), *The handbook of second language acquisition*, Blackwell Publishing, Oxford, pp. 224-255.
- González-Lloret M. (2020), “Collaborative tasks for online language teaching”, in *Foreign Language Annals*, 53, 2, pp. 260-269.
- Kohnke L. (2019), “GoSoapBox – Encourage Participation and Interaction in the Language Classroom”, in *RELC Journal*, pp. 1-3:
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0033688219872570>.
- Kohnke L., Moorhouse B. L. (2020), “Facilitating synchronous online language learning through zoom”, in *RELC Journal*, 51, 1, pp. 1-6:
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0033688220937235>.

- Lamy M. N., Hampel R. (2007), *Online communication in language learning and teaching*, Basingstokes, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Linell P., Luckmann T. (1990), "Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaries", in Marková I., Foppa K. (a cura di), *The dynamics of dialogue*, Harvester Wheatsheaf, Hemel, pp. 1-20.
- Long M. (2015), *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*, Wiley Blackwell, West Sussex.
- Long M. (1996), "The role of the linguistic environment in second language acquisition", in Ritchie W. C., Bhatia T. K. (a cura di), *Handbook of Second language acquisition*, Academic Press, New York, pp. 413-468.
- Moorhouse B. L. (2020), "Adaptations to a Face-to-Face Initial Teacher Education Course "Forced" Online Due to the COVID-19 Pandemic", in *Journal of Education for Teaching*, pp. 1-3: <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1755205>.
- Moorhouse B. L., Kohnke L. (2020), "Using Mentimeter to Elicit Student Responses in the EAP/ESP Classroom", in *RECL Journal*, 51, pp. 198-204: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0033688219890350>.
- Moorhouse B. L., Li Y., Walsh S. (2021), "E-Classroom Interactional Competencies: Mediating and Assisting Language Learning During Synchronous Online Lessons", in *RECL Journal*, pp. 1-15.
- Payne S. (2020), "Developing L2 productive language skills online and the strategic use of instructional tools", in *Foreign Language Annals*, 53, 2, pp. 243-249.
- Pica T. (1987), "Second-language acquisition, social interaction, and the classroom", in *Applied Linguistics*, 8, 1, pp. 3-21.
- Pichardo I. et al. (2021), "Students and Teachers Using Mentimeter: Technological Innovation to Face the Challenges of the COVID-19 Pandemic and Post-Pandemic in Higher Education", in *Higher Education*, 11,667, pp. 1- 18: <https://www.mdpi.com/2227-7102/11/11/667/htm>.
- Quercioli F. (2004), "L'insegnamento dell'italiano lingua seconda a donne immigrate: caratteristiche specifiche e scelte didattiche", in *Bollettino per la didattica nella classe plurilingue*, 9, IRRE Toscana, Firenze.
- Rapporto Italiani nel Mondo 2021* (2021), Fondazione Migrantes, Roma.
- Rocca L. (2016), "Controllo, verifica e valutazione", in Minuz F., Borri A., Rocca L. (a cura di), *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri. Dall'alfabetizzazione all'A1*, Loescher, Torino, pp. 163-186.
- Roldão M. C. (2008), "Formazione degli insegnanti fondata sulla ricerca e sulla pratica riflessiva", *Annali della Pubblica Amministrazione*.
- Salvadori E., Blondeau N., Polimeni G. (2020), "Lingue maestre. Autobiografia linguistica e autoformazione dei docenti di L1 e L2", in *Italiano LinguaDue*, 12, 2: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14983>.
- Schön D. A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Profession*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Silverman D. (2002), *Come fare ricerca qualitativa*, Carocci, Roma.
- Sofia V., Favero E. (2018), *L'autobiografia linguistica nella pratica didattica. Una proposta per valorizzare la madrelingua e il plurilinguismo*, Aracne, Roma.
- Swain M. (1985), "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development", in Gass S., Madden C. (a cura di), *Input in*

second language acquisition, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Rowley, pp. 235-253.

Tognetti Bordogna M. (2018), *Femmes de la migration. Pour une sociologie des dynamiques de population*, L'Harmattan, Paris.

Van Lier L. (1988), *The classroom and the language learner*, Longman, London-New York.

Vu Thi T., Dao Thuy D. (2021), "A Study on Interaction Patterns in Language Learning Online Classes – Adaptation and Efficiency", in *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 533, pp. 54-63:

<https://doi.org/10.2991/assehr.k.210226.007>.

Walsh S. (2016), "Sviluppare la competenza interazionale in classe", in Andorno C., Grassi R. (a cura di), *Le dinamiche dell'interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, Studi AitLA, pp. 61-76:

<http://www.aitla.it/pubblicazioni/studi-aitla/24-pubblicazioni/studi-aitla/420-studi-aitla-5-le-dinamiche-dellinterazione>.

Walsh S. (2013), *Classroom Discourse and Teacher Development*, Edimburgh University Press, Edimburg.

Walsh S. (2011), *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*, Routledge, New York.