

LA SCUOLA E LE ALTRE LINGUE

La prospettiva della linguistica applicata

a cura di

Ilaria Fiorentini - Simone Ciccolone

studi AltLA

19

AltLA

studi AltLA 19

LA SCUOLA E LE ALTRE LINGUE

La prospettiva della linguistica applicata

a cura di

ILARIA FIORENTINI - SIMONE CICCOLONE

Milano 2025

L'AItLA pubblica una collana di monografie e di collettanee sui diversi temi della linguistica applicata. I manoscritti vengono valutati con i consueti processi di revisione di pari per assicurarne la conformità ai migliori standard qualitativi del settore. I volumi sono pubblicati nel sito dell'associazione con accesso libero a tutti gli interessati.

Comitato scientifico

Giuliano Bernini, Valentina Bianchi, Valeria Caruso, Simone Ciccolone, Silvia Dal Negro, Maria Elena Favilla, Anna De Meo, Paola Leone, Antonietta Marra, Daniela Mereu, Natacha S.A. Niemants, Emanuela Paone.

© 2025 AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata
Via Cartoleria, 5
40100 Bologna - Italy
email: info@aitla.it
sito: www.aitla.it



Edizione realizzata da
Officinaventuno
Via F.lli Bazzaro, 18
20128 Milano - Italy
email: info@officinaventuno.com
sito: www.officinaventuno.com

ISSN: 2724-4830

ISBN edizione cartacea: 978-88-97657-77-4

ISBN edizione digitale: 978-88-97657-78-1

edizione digitale distribuita secondo la licenza Creative Commons CC BY NC ND



Indice

ILARIA FIORENTINI, SIMONE CICCOLONE Italiano e altre lingue nella scuola italiana oggi: un'introduzione	5
PATRIZIA CORDIN Educazione al plurilinguismo con lingue di minoranza. Ricerche ed esperienze a confronto	17
GIANLUCA BALDO Condizioni del nucleo familiare, plurilinguismo e atteggiamenti di studenti con retroterra migratorio in area friulana	29
ROSA PUGLIESE, GRETA ZANONI L'educazione plurilingue, tra partecipazione attiva e resistenze degli alunni	41
BENEDETTA GAROFOLIN, VICTORIYA TRUBNIKOVA La formazione dell'identità linguistica dei bambini di provenienza moldava e rumena	55
CRISTINA LI Cinese e italiano negli studenti di seconda generazione: politiche linguistiche e atteggiamenti tra scuola e famiglia	71
LORENZO SPREAFICO La scuola e gli "altri nomi": gli antroponomi di retaggio etnico nella prospettiva di chi insegna e di chi impara	85
NICOLA PERUGINI La macrostruttura narrativa nei bambini bilingui nel contesto scolastico italiano	97
EUGENIO GORIA Le <i>heritage schools</i> di piemontese in Argentina. Analisi qualitativa di un corpus di interviste	113
FRANCESCA FARCOMENI, MARINA CASTAGNETO <i>Brodm, mi è venuto il muscle up</i> . Atteggiamenti linguistici negli studenti delle scuole superiori a Torino	127
ILARIA BORRO Potenzialità dell'intercomprensione per l'apprendimento delle lingue e per la comprensione di testi informativi in lingua target. Uno studio sull'impegno cognitivo	145

MICHELE COSENTINO, ERMENEGILDO BIDESE <i>VinKiamo</i> : un nuovo strumento per la documentazione, la valorizzazione e la promozione delle varietà linguistiche dell'arco alpino italiano	161
NICOLA DUBERTI, EMANUELE MIOLA L'arcobaleno plurilingue: un'esperienza didattica piemontese	175
ELISA CORINO L'intercomprensione tra lingua e identità: percorsi di sviluppo di competenze metalinguistiche in contesti plurilingui marginali	187
SANDRA GARBARINO "Com es diu en italià rovell?" "Il rosso d'uovo...". Osservare l'interazione esolingue in contesto scolastico per delineare strategie di comunicazione efficaci	203
IBRAAM ABDELSAYED, SABRINA MACHETTI Il ruolo degli atteggiamenti dei docenti nell'educazione plurilingue inclusiva: il progetto <i>PluM Classes</i>	219
CLAUDIA CANUTO, ILARIA CIAVATTINI, PAOLO DELLA PUTTA Vantaggi e svantaggi pedagogici del plurilinguismo di classe. Il punto di vista degli insegnanti in formazione del progetto <i>Italiano L2 a scuola</i>	243
CARLA BAGNA, ELISA GUIDI, SERENA ORSELLI IMPASCUOLA - L'efficacia degli strumenti didattici adottati in pandemia: focus sulla popolazione ad alto background plurilingue. Un'analisi quali-quantitativa.	259
SERENA DAL MASO, MARIA VENDER Promuovere la lettura nella classe plurilingue: una sperimentazione didattica con bambini con italiano L2	275
Indice autori	295

SANDRA GARBARINO¹

“Com es diu en italià rovell?” “Il rosso d’uovo...”

Osservare l’interazione esolingue in contesto scolastico per delineare strategie di comunicazione efficaci

Abstract

This paper focuses on the topic of exolingual interaction in the school context, more specifically on the strategies employed by teachers during lessons conducted according to the principles of intercomprehension. Its innovative contribution lies in offering, for the first time, an insight into the teachers’ perspective rather than that of the learners. In particular, the aim is to observe and compare the communication strategies used by two experienced teachers in this pluralistic approach—one a Portuguese speaker and the other a Catalan speaker—during classroom interaction with Italian-speaking primary school students. The paper seeks to examine the teachers’ practices and reflect on which strategies are most effective not only for the practice of intercomprehension, but also for its teaching.

1. Sperimentare l’interazione esolingue in contesto scolastico: un’esperienza ribaltata

Nel dibattito educativo italiano l’interazione insegnante/apprendente si è focalizzata principalmente sulle strategie di adattamento del parlato del docente nel contesto di formazioni all’insegnamento dell’italiano L2 in cui il formatore è nativo italo-fono e il formando è alloglotta (Piazza 1995;; Pallotti 1998; Leone 1999; Bettoni 2001; Bazzanella 2002; Ciliberti *et al.* 2003; Fele & Paoletti 2003, citati da Diadori 2004). Negli ultimi anni, in particolare, la creazione di basi di dati e di corpora interrogabili (ad esempio, Diadori *et al.* 2007) ha permesso di osservare il *teacher talk* dei docenti di L2/LS, mostrando come questi facciano ricorso alle seguenti strategie di elaborazione e riduzione: frasi brevi, coordinate e strutturate secondo un ordine SVO; verbi prevalentemente al presente; assenza di elementi sottintesi, pronomi o simili; eloquio rallentato e supportato da gesti. Più di recente Monami (2021) ha illustrato le “strategie di trasparenza” utilizzate dai docenti plurilingui. Da un lato, la sua ricerca mette in luce come il *teacher talk* si distanzi dal *foreigner talk* attraverso il ricorso a un parlato mai sgrammaticato e mai “grossolanamente calibrato sulle competenze dell’interlocutore” (Monami 2021: 2), associato all’uso di un lessico ad alta frequenza e di termini più generici. Dall’altro, mostra come l’insegnante plurilingue ricorra a pratiche quali *code mixing* e *code switching*, preveda le differenze tra L1 e L2 (aiutato dall’eventuale prossimità culturale) e usi strategie quali ripetizioni,

¹ Università degli Studi di Torino.

riformulazioni, uso di sinonimi, di sostantivi al posto dei pronomi e di iperonimi al posto degli iponimi, o ancora impieghi esempi concreti e lingue ponte. Anche Coppola *et al.* (2021) sottolineano l'importanza di strategie, che definiscono di "adattamento linguistico", da parte del docente di L2/LS e affermano che, in classi di livello elementare, i partecipanti alla loro sperimentazione usano la semplificazione soprattutto in ambito fonetico e lessicale.

Nel contesto della didattica dell'intercomprensione (d'ora in poi IC) e più in particolare dell'interazione esolingue, ovvero tra persone che non hanno una lingua materna comune e si adattano a questa situazione di asimmetria (Degache & Garbarino 2017: 11, 13-17), i quadri di riferimento REFIC (De Carlo & Anquetil 2019) e EVALIC² indicano queste strategie di "trasparenza" (Monami 2021) e di "adattamento" (Coppola *et al.* 2021) con il termine di "interproduzione". Tuttavia, le strategie di interproduzione si differenziano leggermente da quelle illustrate sopra poiché da un lato valorizzano le somiglianze tra la L1 e la L2 piuttosto che le differenze, e, dall'altro, propongono di utilizzare, al posto del lessico ad alta frequenza, un lessico panromanzo o internazionale (Giudicetti 2002), o appartenente all'ambito tecnico-specialistico (generalmente più trasparente), o ancora di registro sostenuto (perché più vicino al latino).

Queste stesse strategie di comunicazione sono evidenziate nelle interazioni scritte in IC da più di vent'anni, all'interno di lavori focalizzati sugli scambi online in forum didattici o su chat (Bonvino & Garbarino 2022). Ciononostante, la ricerca sull'interazione orale è ancora agli esordi. Fino ad oggi, infatti, si contano pochi studi sulla comunicazione orale in IC, fatta eccezione per alcuni lavori focalizzati su sessioni di teletandem all'università (Garbarino & Leone 2020; 2022), o su progetti universitari di *collaborative peer learning* (Garbarino & Lesparre 2022), su progetti internazionali in ambito professionale (Capucho & Silva 2016; Capucho 2017; Capucho *et al.* 2018), o ancora in contesti commerciali (cfr., tra gli altri, Piccoli 2017).

Il contesto della scuola primaria, infine, è stato oggetto di sperimentazioni di IC legate principalmente alla comprensione di testi scritti (Fonseca & Gajo 2016; Di Michele 2015), di brani orali in lingue differenti (Canù 2016), di racconti orali in più lingue con il supporto di un *kamishibai*³ (Leone & Fiorenza 2021) e di testi scritti e orali in alcune scuole portoghesi nell'ambito del progetto Miriadi (Andrade & Martins 2015). Si rileva un'unica formazione alla comunicazione in IC di apprendenti ispano-catalani (Carrasco Perea & Soler Vilanova 2019) ma il fulcro della ricerca rimanevano gli alunni.

Nel vasto orizzonte della ricerca sull'IC non risultavano esperienze in cui il focus passasse dagli apprendenti alle docenti e in cui le docenti stesse, alloglotte all'interno di una classe di una lingua a loro straniera, fossero osservate in situazione di insegnamento e di pratica dell'IC. Nelle pagine che seguono dettaglieremo il progetto e le linee di ricerca che orientano questo lavoro.

² <https://evalic.eu/productions/produits/>.

³ Il *kamishibai*, o teatro di carta, è una forma di narrazione visiva che permette di raccontare una storia con il supporto di tavole disegnate.

1.1 Il progetto “*Intercomprendersi*”

Questa ricerca prende avvio nell’ambito del progetto PON denominato “*Intercomprendersi*”⁴, svoltosi presso l’Istituto comprensivo Norberto Bobbio di Rivalta Bormida nel 2019. In questo contesto è stata sviluppata un’esperienza di insegnamento dell’IC ad alunni della scuola primaria da parte di due docenti straniere, una madrelingua portoghese e una catalana, che non conoscevano la lingua degli alunni. Pertanto, la consegna prevedeva che ognuno si esprimesse nella propria lingua materna, mettendo in atto tutte le strategie possibili per comprendere e farsi comprendere. L’obiettivo principale del progetto era sensibilizzare gli studenti all’IC tra lingue romanze (Bonvino & Garbarino 2022), scardinando il preconetto secondo il quale per comprendersi è necessaria una lingua comune.

Il pubblico target di questa iniziativa apparteneva a due classi di quarta elementare, riunite per l’occasione in un unico gruppo-classe. Per loro è stato immaginato e sviluppato un percorso in due tappe: un primo incontro con la docente di origine brasiliana (maggio 2019), quando i bambini frequentavano la quarta elementare, e un secondo incontro con la docente di origine catalana (dicembre 2019), quando gli alunni frequentavano la quinta elementare. In totale le due classi erano composte da 21 bambini italofofoni, 3 bilingui italiano-arabo, 2 bilingui italiano-macedone e un bilingue italiano-rumeno.

A fine progetto, spostando il focus dagli alunni alle insegnanti, si è potuto osservare come le docenti, specialiste di IC, siano riuscite ad interagire con gli apprendenti e a condurre una lezione pur conoscendo davvero molto poco la lingua degli alunni. Le strategie di comunicazione impiegate dalle due docenti sono state diverse, così come le modalità e gli esiti delle due lezioni sono alquanto differenti. Pertanto, poiché ogni docente ha un proprio stile, “dovuto a molteplici variabili, alcune socio-biografiche come l’età, la provenienza, la cultura di riferimento, altre di natura scientifico-professionale tra cui la formazione accademica, le esperienze didattiche progressive” (Monami 2021: 1), prima di entrare nel merito della ricerca sarà utile delineare il profilo delle due formatrici.

L’insegnante originaria del Brasile (SAM), docente di Lingua Francese all’Università di Natal tra il 1995 e il 2008, è bilingue portoghese-francese. Titolare di un dottorato e di un post Doc in Scienze dell’Educazione, si è occupata principalmente di metodologia didattica, di formazione degli insegnanti e di IC. Ha sviluppato progetti per l’inserimento dell’IC nell’istruzione pubblica di base a Natal. La sua conoscenza della lingua italiana si è sviluppata principalmente attraverso l’IC scritta. La collega di origine catalana (MPC) è bilingue catalano-castigliano, laureata in Traduzione e Interpretazione all’Università Autonoma di Barcellona e titolare di un Master di formazione all’insegnamento. All’epoca del progetto PON era lettrice di lingua catalana e spagnola all’Università Lyon 2 e responsabile del Dipartimento di Catalano. La sua scoperta dell’IC coincide con l’arrivo all’Università di Lione, nel 2017. All’epoca del progetto aveva già insegnato spagnolo e catalano in Francia per diversi anni e aveva appena iniziato a seguire un corso di italiano L2.

⁴ <https://lnx.icbobbiorivaltab.edu.it/?q=articolo/pon-cittadinanza-europea>.

1.2 *La ricerca*

Le interazioni vedono come protagonisti le insegnanti straniere e gli alunni, nonché, in alcune occasioni, le maestre della classe, che intervengono in qualità di mediatrici. Lo scopo dell'analisi è di isolare i momenti di interazione riuscita, confrontandoli con quelli in cui l'interazione non va a buon fine e quelli in cui si osserva l'intervento di un mediatore che si introduce nel dialogo tra l'insegnante straniera e la classe per tentare di ottenere una conclusione positiva della comunicazione.

Purtroppo, solo una piccola parte delle due lezioni è stata videoregistrata, per una durata totale di circa 40 minuti. In particolare, è stato filmato l'inizio delle due lezioni e sono state registrate alcune attività in cui l'insegnante interagisce con la classe. Sono stati esclusi i momenti in cui gli apprendenti lavoravano in gruppi. I 40 minuti di registrazione sono stati trascritti secondo le convenzioni della norma Jefferson (2004), incrociate con lo studio sull'analisi della conversazione di Pallotti (1999). Sono stati poi e analizzati alla luce dell'analisi della conversazione (tra gli altri Grice 1975; Sacks *et al.* 1974; Sinclair & Coulthard 1975; Linell & Luckmann 1991) e delle strategie di IC nell'interazione orale in presenza (De Carlo & Anquetil 2019; Piccoli 2017; Bonvino & Garbarino 2022).

Servendosi in particolare delle trascrizioni dei primi momenti di lezione, sono state evidenziate e comparate le strategie conversazionali, linguistiche e non linguistiche, utilizzate dalle due insegnanti straniere, al fine di evidenziare quali strategie risultano maggiormente efficaci. Le domande che hanno guidato la ricerca sono:

- DR1: Quando l'insegnante e i suoi studenti non parlano la stessa lingua, quali strategie conversazionali, linguistiche e non linguistiche, mette in atto il/la docente di IC per comprendere e farsi comprendere?
- DR2: In particolare quali delle strategie scelte funzionano meglio per comunicare quando non si conosce la lingua del proprio alunno?

2. *Una ricerca tra intercomprensione e analisi della conversazione*

Se l'analisi dei dati prende avvio da un contributo anteriore al quale ci si riferirà per riportare il *feedback* di una delle due docenti coinvolte in questa esperienza didattica (Alas Martins & Garbarino 2022), dal punto di vista teorico il presente lavoro affonda le proprie radici negli studi sull'IC interattiva, in particolare nell'osservazione di interazioni plurilingui in contesti di formazione basati sul teletandem (Garbarino & Leone 2020, 2022) e sul *task based learning* (Garbarino & Lesparre 2022).

Dai quadri di riferimento per l'IC, e più specificamente dal REFIC (De Carlo & Anquetil 2019), si estrapoleranno i descrittori relativi all'interazione e all'interproduzione che permetteranno di mostrare se e come l'insegnante di IC sia in grado di adattare la propria produzione all'interlocutore alloglotta (*interproduzione*), di ricorrere ad altre lingue se necessario, di rimediare ad eventuali inter-

ruzioni della comunicazione, (De Carlo & Anquetil 2019: 171), ricoprendo così un ruolo di mediatore della propria lingua (De Carlo & Anquetil 2019: 227). Mediazione, il cui concetto, ripreso nel Volume Complementare del Quadro di Riferimento (Consiglio d'Europa 2020), emergerà anche quando docente e apprendente non riusciranno a intendersi e, per permettere il buon esito della conversazione, un mediatore si interporrà tra i due.

Le interazioni tra insegnanti straniere e alunni italofofoni saranno osservate alla luce delle massime conversazionali di Grice (1975). Inoltre, la struttura IRF (Initiation, Response, Feedback, ovvero domanda, risposta, riscontro) di Sinclair e Coulthard (1975) sarà usata per osservare se (e quando) le domande delle insegnanti ottengono una risposta e se (e come) viene dato un riscontro. E ancora, si osserverà la dinamica in atto nelle tre fasi dell'interazione individuate da Sacks *et al.* (1974): l'apertura, il corpo e la chiusura, mettendo tuttavia maggiormente in luce alcuni momenti chiave emersi nella fase di apertura, quando la docente e gli apprendenti stabiliscono il primo contatto. In effetti, nei contesti di IC il primo contatto è un momento di fondamentale importanza, che determina l'*accettabilità* della comprensione della lingua dell'altro (Bonvino & Garbarino 2022: 65).

Si terrà infine conto del fatto che questi scambi possono essere caratterizzati da una asimmetria interazionale (Linell & Luckmann 1991) in cui emergono 4 tipi di dominanza dell'insegnante: 1) la dominanza quantitativa (tempo dell'interazione); 2) la dominanza interazionale (controllo dell'ambito tematico); 3) la dominanza semantica (controllo degli argomenti); 4) la dominanza strategica che ha effetto sui risultati globali finali dell'interazione. Alcune di queste dimensioni si rileveranno nelle interazioni.

3. *L'analisi dei dati*

Le insegnanti hanno avuto a loro disposizione due ore ciascuna, durante le quali hanno alternato la lezione frontale a esercizi effettuati dagli alunni. Una più "classica" lettura e comprensione di testi (sul calcio) ha caratterizzato il corso della docente portoghese, mentre l'insegnante catalana ha proposto alcuni lavori di gruppo, tra cui la ricostruzione della ricetta del *turrón*, portato per l'occasione in assaggio alla classe. L'analisi si concentra su alcuni momenti di lezione frontale, quando "le parti monologiche del docente" si alternano "ai momenti di interazione docente/studente" (Diadori 2004).

Prima di analizzare le interazioni docenti-studenti, si ricorderà che anche questo tipo di conversazione è "situata" (Sacks *et al.* 1974), legata al contesto e ai partecipanti. Proprio per il contesto in cui si situa (la scuola primaria) e per il fatto che i partecipanti parlano due lingue reciprocamente sconosciute, sarà interessante rilevare quali dinamiche si instaurano. Osserveremo questo primo momento nelle interazioni di entrambe le docenti.

La fase di apertura dell'intervento della docente portoghese, riportata in (1), è molto ricca di spunti di riflessione.

(1)

SAM: vocês (.) >hoje=nós=vamos=fazer
 uma=atividade=com=você:s<
 em português. certo, e=eu queria
 antes=conversar com=voce:s (.)
 ehm um=pouco (.) que vocês me faça perguntas,
 vocês conhecem o Brasil?
 alguém conhece o Brasil?

SG: conhece o Brasil?

A1: [((gesto no))]

SG: [Matteo dici no?] ((gesto no)) não conhece [o
 Brasil?]

SAM: [não
 conhece o Brasil?]
 então pode me fazer perguntas=domandi. domandi?
 sobre o Brasil. pode fazer,
 (0.3)

SAM: O=que=que=vo[ce sabe?]

SG: [siete] curiosi sul Brasile?

A2: sì

SG: sì? sì? e che curiosità avete sul [Brasile?]

SAM: [quem sabe
 alguma coisa do Brasil?]

SG: cosa conoscete?

A3: e::: niente.

SAM: niente? nada?

A4: il calcio.

Questo estratto riporta i primi 47 secondi di interazione. Per i primi 17 secondi SAM presenta le proprie intenzioni e pone due domande agli alunni per introdurre l'argomento del Brasile (*vocês conhecem o Brasil? alguém conhece o Brasil?*). Contrariamente a quanto ci si attenderebbe seguendo la struttura IRE, non segue alcuna risposta. Per rimediare al silenzio, si interpone una mediatrice (SG) che prima ripete la domanda e poi, alla luce del gesto di risposta negativo di un alunno (il primo che tenta una timida risposta, (A1), la ripete alla forma negativa, trasformando un feedback in una domanda. Ritorna poi una serie di domande di SAM che, alternate ad altri interventi della mediatrice in italiano, sbloccano la situazione. Dopo cinque domande gli alunni rispondono prima "sì" (A2), poi "niente" (A3) e poi "il calcio" (A4). In questi scambi, un primo elemento da evidenziare è che il parlato della docente portoghese è molto denso di informazioni (Grice 1975: 45) e ha, soprattutto all'inizio, un flusso molto rapido: mancano pause che permettano la segmentazione dei costituenti della frase. Inoltre, diversamente da quanto raccomandato nel REFIC (De Carlo & Anquetil

2019: 230), l’enfasi a livello prosodico non cade sulle parole chiave. Ad esempio, le prime 3 battute contengono 3 parole trasparenti (*atividade, português, conversar*), ma nella prima battuta e nella terza, invece di cadere su *atividade* e *conversar*, l’enfasi cade su *vocês*. Forse perché abituata ad avere a che fare con un pubblico target lusofono o comunque avvezzo alla pratica dell’IC (e quindi già abituato a isolare le parole trasparenti all’interno del flusso sonoro), la docente utilizza prosodia e vocabolario del parlato portoghese standard che per un italofono sono foneticamente e semanticamente opache (*vocês, fazer, alguém, queria, perguntas*). Cerca la trasparenza con la domanda “*conhecem o Brasil?*” e con la parola *domandi*. Il risultato è una dominanza dell’insegnante, in particolare quantitativa, e una partecipazione quasi inesistente da parte degli alunni. Osservando la registrazione dell’interazione SAM commenta (Alas Martins & Garbarino 2022: 135):

- (2) Na busca por me fazer compreender, inseria palavras em italiano que ‘conhecia’. Essa estratégia foi muito utilizada na interação com as crianças. Para iniciar o contato e quebrar o gelo, perguntei às crianças:
 “Vocês conhecem o Brasil?”
 “Alguém conhece o Brasil?”
 Tendo obtido resposta negativa, digo: “Então vocês podem me fazer perguntas, domandi (pausa)... domandi??? sobre o Brasil.”
 Apesar de conhecer a palavra ‘domanda’ próxima do francês ‘demande’ (pergunta), hesitei por não estar certa de ter utilizado o plural corretamente “domandi” ou “domande”. Enfim, devo ter me feito entender, porém ‘domande’ seria o gramaticalmente correto.

La docente portoghese afferma di aver utilizzato frasi trasparenti e di aver tentato di convergere verso la lingua degli interlocutori utilizzando la parola *domandi*. Tuttavia, il suono di questa parola sembra fondersi quasi con quello della precedente *perguntas*, il che potrebbe aver ostacolato la comprensione della parola “domande”. Si può ipotizzare che, se avesse annunciato il cambiamento di lingua, questa parola sarebbe stata più comprensibile? Forse la quantità di informazione fornita, associata al fatto che per gli alunni era una prima esperienza di contatto con una lingua nuova, hanno costituito il vero ostacolo alla conversazione.

La quantità di informazione si riduce nell’estratto (3) che riporta i primi momenti della lezione di MPC.

- (3)
 MPC: >sóc d’un poble petit a prop< de Barcelona.
 <jo ti::nc (.) do::s (.) germa::ns>(.) Ahà.(.)
 ((indica i bambini)) celle-là.(.)
 A1: [xxx] [due gem(.) due germ(.)]
 A2: [(alza la mano)]
 MPC: ((gesto che indica il bambino))
 A2: ha due fratelli.
 MPC: jo tinc dos [germa::ns (.)

A4: [tedeschi]
 A5: [in Germania.
 MPC: més petits ((gesto basso con due mani))(.) més
petits ((ripete il gesto))
 A6: [più piccoli]
 A5: [più=bass]
 [più piccoli,]
 A7: minori
 A4 minori
 A5: più piccoli
 MPC: ((gesto basso con due mani)) més petits.
 A6: minori
 MPC molt bé::,
 A5: piccoli
 MPC: si:: mes ((gesto basso con due mani)) petits.

In questi primi 26 secondi di conversazione, si nota che, diversamente da SAM, che chiedeva ai bambini di fare domande sul Brasile, MPC apre l'interazione con la propria presentazione: indica per prima cosa da dove viene e dice di avere due fratelli più piccoli. Da subito, dopo il gesto con il quale li indica, i bambini (il cui turno è segnalato con la lettera Ax) tentano di indovinare e/o tradurre quello che dice. Ipotizzano una somiglianza tra *germans* e Germania o tedesco e indovinano che ha due fratelli. Quindi MPC continua, aggiungendo che sono "mes petits", tradotto subito con "più piccoli" o "più bassi" o ancora "minori". Le voci dei bambini che tentano di rispondere quasi si sovrappongono e lo scambio si chiude seguendo la sequenza IRF, con il feedback di MPC: prima con "molt bé" e poi con "si::". In questo caso notiamo che, a parte la prima frase pronunciata un po' rapidamente, nel resto dello scambio il flusso della docente è rallentato, le parole sono poche e molto articolate e l'accento è posto sulle parole chiave. Come raccomanda Grice (1975), il contenuto di informazione fornito è limitato all'essenziale. Oltre a ciò, i concetti chiave sono proposti come una sfida, un gioco. Nella sequenza successiva, che non riportiamo per ragioni di spazio, MPC chiede ai bambini di indovinare la sua età e i bambini, dopo aver tradotto spontaneamente e giustamente la domanda "quants anys tinc?" con "quanti anni ha?", tentano di indovinare la sua età. Il risultato è un boato di risposte che si susseguono e in alcuni casi si sovrappongono per un totale di 17 interventi dei bambini, in 25 secondi.

L'approccio delle due docenti è totalmente differente: aperto e con domande generali da parte di SAM; più limitato e ludico da parte di MPC. Sicuramente un approccio basato su atti linguistici codificati (la presentazione di sé), con domande semplici e chiuse, rende la risposta più accessibile agli apprendenti, che, da un lato, hanno un'età in cui si ha più difficoltà a rispondere a domande aperte e generiche, e che, dall'altro, possono avere difficoltà a elaborare le informazioni e a rispondere, visto che non hanno ancora acquisito alcuna competenza di comprensione della lingua straniera.

Tuttavia, a parte questi primi momenti in cui si nota una grande differenza nella conduzione delle attività, in diverse occasioni entrambe utilizzano le stesse strategie, ad esempio nel caso della traduzione nella lingua degli apprendenti, una pratica che torna a più riprese e che il REFIC (De Carlo & Anquetil 2019: 228) indica come strategia di facilitazione della conversazione. In particolare, però, SAM traduce principalmente parole (le parole tradotte sono state evidenziate in grassetto):

- (4) >qual outro país da América do Sul,< bem **vi:ci:no** bem próximo do Brasil e que é também bom em futebol?
- (5) se come pe:ixe e se come **po:lo** que se chama em português frango (.) frango
- (6) carne de po:rcó (.) carne de bo:i, como se **dice** em italiano,
- (7) que mais que gostam di **mangiare**,

Diversamente dalla collega, MPC formula anche alcune frasi in italiano, a volte sbagliando alcune parole (ad es. *desegno* per *disegno* o *calcia* per *calcio*):

- (8) jo pregunto. quants anys tinc. **non sono vecchia** eh,
- (9) s'assembla a l'italià? s'assembla? è: **simile**?
- (10) que es m'agrada, **mi piace. viaggiare. viatjar, dibuixar? dessinare (.) pintare (.) desegnare. fare il desegno**
- (11) ah! jo sé que aquí=hi ha un equip de **calcia**. de futbol
- (12) us agrada:, menjà? ((gesto con le mani alla bocca))
(.) **vi piace (.) mangiare?**

A proposito della strategia di traduzione, SAM scrive di averla usata da un lato per aiutare i bambini a comprendere e dall'altro per permetter loro di apprendere e fissare le parole in portoghese (Alas Martins & Garbarino 2022: 135):

- (13) A tradução oral foi utilizada a fim de ajudar na compreensão das crianças, como no exemplo abaixo:
 “Cosa si mangia in Brasile?” pergunta uma criança.
 Respondo: “O que se come no Brasil? Se come de tudo...”.
 Ora o recurso da tradução foi utilizado para mostrar às crianças, como se dizia a mesma coisa em português. Numa tentativa de ajudá-los a fixar algumas palavras em português.

Osservando il resto dei video ci si accorge che le docenti usano entrambe strategie di riformulazione descritte nel REFIC (De Carlo & Anquetil 2019:228) in diversi momenti. Ad esempio, SAM si rende conto che le parole *brincadeiras* e *brincar* non sono trasparenti e sostituisce in (14) il verbo con *jogar*, panromanzo e foneticamente trasparente:

(14)

SAM: >o que vocês têm para me contar< (.) por exemplo
(.) das brincadeiras que a criança gosta? o que
vocês gostam de fazer? o que que vocês gostam de
brincar? gostam de **jogar**?

A1: certo! sì:

SAM: o quê? você gosta de jogar (.) o que?

A1: sì (.)

SAM: o quê?

A2: calcio

Allo stesso modo, MPC, che usa generalmente termini molto trasparenti, sostituisce in (15) il verbo *visc* con *habito*, parola panromanza, che pronuncia lentamente e con enfasi, per essere compresa più facilmente:

(15)

MPC: jo sóc professora, però jo ara visc (.) jo
habi::to a Lyon

A1: fai la professoressa a Lione

Altro aspetto interessante nella comunicazione in IC sono l'uso della multimodalità e dei gesti. Come si evince già dai primi due estratti citati, MPC usa molto di più i gesti rispetto a SAM, che ricorre alla gestualità in pochissime occasioni. Una tra queste è presente in (16):

(16)

SAM: é um país pequeno ((mani che formano un cerchio))
ou grande ((braccia aperte))?

A1: pequeno

A2: pequeno

A3: grande

Se: mu:::ito grande ((braccia spalancate)) mu:::ito
grande.

Anche il ricorso alla multimodalità evidenzia pratiche differenti: se SAM non prevede supporti multimediali e ricorre a un mappamondo presente in aula per

mostrare la collocazione del Brasile, MPC prevede una presentazione scritta di sé che mostra alla LIM dopo essersi presentata oralmente.

Un ultimo aspetto che vale la pena evidenziare è la necessità di mediazione esterna. Se tra la docente portoghese e gli alunni i momenti di mediazione da parte delle insegnanti italofone sono più di venti, nel caso della lezione della formatrice catalana gli interventi esterni si limitano a due occasioni. Nella lezione di MPC l'interazione è co-costruita al ritmo degli apprendenti e, malgrado a volte lei stessa sembri avere difficoltà a comprendere, riesce a negoziare il significato e ad uscire rapidamente dall'impasse. Lo dimostra, ad esempio, l'estratto (17), in cui si vede la costruzione della frase a cui partecipano MPC e i bambini, avanzando a piccoli passi e apprendendo reciprocamente gli uni dagli altri.

(17)

MPC: ((gesto tondo con due le mani)) è rodonet (.)
 e suquem ((gesto di intingere con le mani)) el pa
 quan mengeu un ou ferrat
 és el rovell, com es diu a Italia el rovell ((gesto
 tondo con le due mani))
 la part taronja
 A1: il rosso d'uovo.
 A2: il tuorlo
 A3: il tuo::lo
 A4: il tuorlo
 MPC: il tuo::lo? (rivolgendosi a A3)
 A3: ((gesto sì con la testa))
 MPC: e il rosso cosa è? (rivolgendosi a A1)
 A1: e:::
 INS: è lo stesso

In (17) MPC sta spiegando una ricetta che necessita del rosso d'uovo. Per far capire cosa sia, lo definisce come rotondo e dice che vi si intinge il pane quando si mangia un uovo al tegamino. Molte delle parole che usa (*rodonet*, *suquem*, *ferrat*, *rovell*, *taronja*) non sono trasparenti ma, aiutati dal contesto (una ricetta) e grazie ai gesti che l'insegnante fa, gli apprendenti riescono a comprendere di cosa si tratti e, a loro volta, a spiegare all'insegnante – che non conosceva la parola – come si dica in italiano.

Quest'ultimo esempio dimostra che non è sempre necessario conoscere la lingua degli apprendenti per comprendersi reciprocamente. Tuttavia, con un po' di pazienza, un ritmo più rallentato, una buona dose di flessibilità e con l'uso delle strategie adeguate ci si può riuscire. I profili differenti delle due insegnanti – l'una insegnante di L2 francese in Brasile, abituata a lavorare in un contesto in cui si parla la sua stessa L1, e l'altra insegnante di una L2 in Francia, abituata a farsi comprendere da un pubblico di cui ha appreso la lingua come L2 –, fanno sì che quello che per SAM sembra essere più difficile (Alas Martins & Garbarino 2022), per MPC sia più accessibile.

4. *Conclusion*

Questa breve analisi qualitativa, seppure basata su corpus di interazioni piuttosto esiguo, permette tuttavia di formulare diverse risposte alle domande di ricerca alla base del presente studio.

Innanzitutto, dagli esempi riportati, si rileva che le docenti mettono in atto tutte le strategie di IC ricettiva e produttiva raccomandate dai quadri di riferimento per gli approcci plurali e per l'IC, in particolare dal REFIC (De Carlo & Anquetil 2019). Ciononostante, la comunicazione non è sempre regolare e non si osserva una ripetizione sistematica della struttura IRF.

Questo non accade sicuramente per una mancata comprensione da parte delle docenti. In effetti, dal punto di vista della ricezione del messaggio, non emergono dalle registrazioni situazioni in cui le docenti non comprendano gli alunni, sicuramente poiché hanno già acquisito strategie di IC quali l'apertura all'ascolto e la ricerca di parole trasparenti nel flusso del parlato dell'interlocutore (Cortés Velásquez 2016). Per MPC si nota un unico momento in (17) in cui negozia con i bambini il significato della parola "tuorlo", co-costruendo il discorso, fino a capire che "tuorlo" e "rosso" sono la stessa cosa. SAM, invece, sembra comprendere tutto e chiede, forse più per coinvolgere i bambini che per altro, in (5) come si dica in italiano *carne de porco* e *carne de boi*.

Dal punto di vista della produzione del messaggio, invece, risultano vincenti le strategie di interproduzione di MPC che apre la lezione ricorrendo ad atti linguistici codificati (la presentazione di sé e della propria famiglia), a domande chiuse, brevi e semplici, mentre non suscitano le stesse reazioni vivaci le domande aperte e generiche di SAM. Per quanto riguarda l'eloquio, funzionano molto bene le frasi di MPC, che rallenta il flusso, riduce il carico informativo distribuendolo su più periodi, utilizza strutture sintattiche di tipo SVO, articola le parole, accentuando quelle trasparenti (panromanze, internazionali o foneticamente vicine). Al contrario, non funzionano le lunghe frasi di SAM che tenta di riformulare le proprie domande a più riprese ma che, non diminuendo la velocità del parlato, ottiene meno risposte da parte degli alunni.

A livello lessicale, le parole opache utilizzate da MPC non sembrano essere un ostacolo perché vengono accentuate, isolate e proposte come un quiz da risolvere, oppure alternate a parole foneticamente vicine a quelle degli interlocutori (panromanze o di registro sostenuto), anch'esse pronunciate lentamente ed accentuate, o ancora spiegate (3), (17). Al contrario, le parole panromanze o le traduzioni proposte da SAM non risultano comprese perché non accompagnate da una prosodia che permetta di cogliere la trasparenza. L'uso della traduzione nella lingua degli interlocutori risulta utile ed efficace in entrambe le lezioni. Le docenti ricorrono a strategie di *code switching* e *code mixing*, indicando il cambiamento di lingua quando necessario. In particolare, dalle registrazioni della lezione di MPC si evince che, anche se la traduzione in italiano non è perfetta, funziona lo stesso, aiuta gli alunni a comprendere e, forse, li spinge a non aver timore di esprimersi. Allo stesso modo, entrambe le docenti mostrano che sono molto utili anche le riformulazioni (*brincar / jogar; visc / habito*), le parafrasi, le peri-

frasi (*el rovell / la part taronja*), così come le strategie multimodali quali l’uso di gesti, di oggetti, di supporti testuali. Non si notano nei video delle due lezioni situazioni di ricorso a lingue ponte da parte delle docenti.

Dal punto di vista socioaffettivo, entrambe le insegnanti sostengono e incoraggiano gli alunni e, in caso di mancata comprensione da parte degli apprendenti, sono in grado di motivarli. Tuttavia, sembra che MPC abbia una maggiore capacità di “decentrarsi” e di mettersi nei panni degli alunni, avanzando al loro ritmo e co-costruendo il dialogo quasi da pari a pari, dimostrando che nel dialogo in IC – come nell’insegnamento in generale – ci sia sempre qualcosa da imparare, anche quando si ricopre il ruolo di insegnanti.

Bibliografia

Alas Martins, Selma & Garbarino, Sandra. 2022. Estratégias de inter(IN)compreensão na oralidade: sguardi incrociati. In Silva, Regina Celia & Degache, Christian (a cura di). *Atas do II Congresso Internacional DIPROling2019: línguas em trânsito: desafios e perspectivas para professores e formadores*, 130-141. Campinas: UNICAMP.

Andrade, Ana Isabel, & Martins, Filomena. 2015. Em torno de práticas de intercompreensão: possibilidades e desafios na Educação Básica. In Araújo e Sá, Maria Helena & Pinho, Ana Sofia (a cura di) *Intercompreensão em contexto educativo: resultados da investigação*, 77-104. Aveiro: UA Editora.

Bazzanella, Carla (a cura di). 2002. *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale*. Milano: Guerini e associati.

Bettoni, Camilla. 2001. *Imparare un'altra lingua. Lezioni di linguistica applicata*. Bari: Laterza.

Bonvino Elisabetta & Garbarino, Sandra. 2022. *Intercomprensione*. Cesena: Caissa.

Canù, Sivia. 2016. Intercomprensione nella scuola primaria: cominciamo dall’oralità. In Bonvino, Elisabetta & Jamet, Marie Christine (a cura di). *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*, 113-128. Venezia: Ca’ Foscari.

Capucho, Filomena. 2017. Interactions professionnelles plurilingues: entre intercompréhension et interproduction. *Repères DoRiF* 12.

Capucho, Filomena & Silva, Maria da Piedade & Chenoll, Antonio. 2018. Co-constructing meaning in international meetings – an approach to plurilingual interactions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 21(7). 788-804.

Capucho, Filomena & Silva, Maria da Piedade. 2016. New contexts, new processes, new strategies: the co-construction of meaning in plurilingual interactions. *Domínios de Linguagem* 10(4). 1349-1378.

Carrasco Perea, Encarnación & Soler Vilanova, Juan Antonio. 2019. Plurilingüismo e intercomprensión. In Palou Sangrà, Juli & Fons Esteve, Montserrat (a cura di), *La competència plurilingüe a l'escola. Experiències i reflexions*, 111-124. Barcellona: Octaedro.

Ciliberti, Anna, Pugliese, Rosa & Anderson, Laurie Jane. 2003. *Le lingue in classe: Discorso, apprendimento, socializzazione*. Roma: Carocci Editore.

- Consiglio d'Europa. 2020 [2024]. Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: Apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare. Milano: *Italiano Lingua Due* 16(1).
- Coppola, Daria & Moretti, Raffaella & Salvati, Lorena. 2021. L'apprendimento linguistico cooperativo in contesti plurilingui. Strategie dell'apprendente e dell'insegnante. *SAIL* 18. 161-169.
- Cortés Velásquez, Diego. 2016. La trasparenza lessicale nella comprensione orale. In Bonvino, Elisabetta & Jamet, Marie-Christine (a cura di), *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*, 81-112. Venezia: Ca' Foscari.
- De Carlo, Maddalena & Anquetil, Mathilde. 2019. Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension: REFIG. *EL.LE* 8(1). 163-234.
- Degache, Christian & Garbarino, Sandra. 2017. *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues: L'intercompréhension*. Grenoble: UGA Éditions.
- Di Michele, Valentina. 2015. L'intercomprensione fra lingue romanze e il cooperative learning: approcci didattici collaborativi per la promozione del plurilinguismo nel contesto della scuola primari. In Araújo e Sá, Maria Helena & Pinho, Ana Sofia (a cura di), *Intercompreensão em contexto educativo: resultados da investigação*, 285-304. Aveiro: UA Editora.
- Diadori, Paola. 2004. Teacher-talk/foreigner-talk nell'insegnamento dell'italiano L2: un'ipotesi di ricerca. In Maddii, Lucia (a cura di), *Apprendimento e insegnamento dell'italiano L2*, 71-102. Roma: Edilingua.
- Diadori, Paola & Cotroneo, Emanuela & Pallecchi, Francesca. 2007. Quali studi sul parlato del docente di italiano L2? Le spiegazioni e le istruzioni orali. *La DITALS risponde* 5. 339-354.
- Fele, Giolo, & Paoletti, Isabella. 2003. *L'interazione in classe*. Bologna: Il Mulino.
- Fonseca, Mariana & Gajo, Laurent. 2016. Apprendre dans le plurilinguisme: contact, intégration et alternance de langues en intercompréhension intégrée. *Domínios de Linguagem*, 10(4). 1481-1498.
- Garbarino, Sandra & Leone, Paola. 2020. Innovation dans un projet de télécollaboration orale en intercompréhension: bilan et perspectives de "IOTT". *ALSIC* 22(2). 1-31.
- Garbarino, Sandra & Leone, Paola. 2022. 'Je suis pas sûre d'avoir compris la dernière phrase'. Collaborare per capirsi in contesti di intercomprensione. *RILA* 3. 179-197.
- Garbarino, Sandra, & Lesparre, Géraldine. 2022. "Quando dobbiamo consegnare il progetto?" "Mercredi prochain." "Até o dia 15 de abril." "OK, perfetto, c'è tempo ancora.": Développer des stratégies pragmatiques d'intercommunication par l'interaction plurilingue en ligne. *RiCOGNIZIONI. Rivista Di Lingue E Letterature Straniere E Culture Moderne* 9(17). 69-93.
- Giudicetti, Gian Paolo. 2002. *EuroComRom - i sette setacci: impara a leggere le lingue romanze!* Aachen: Shaker.
- Grice, Paul. 1975. Logic and Conversation. In Cole, Peter & Morgan, Jerry L. (a cura di), *Syntax and Semantics, vol 3: Speech Acts*, 41-58. New York: Academic Press.

- Leone Paola. 1999. Teacher e student talk: definire e descrivere l'interazione didattica. In M. Salvaderi (a cura di). *L'insegnante di L2: formazione, competenze e ruolo nella classe di lingua*. Atti del VII Convegno ILSA, 57-68. Firenze: Comune di Firenze.
- Leone, Paola & Fiorenza, Elisa. 2021. Intercomprensione e inclusione nella scuola primaria. *EL. LE* 10(2). 233-260.
- Jefferson, Gail. 2004. Glossary of transcript symbols with an introduction. In Lerner, Gene H. (a cura di). *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*, 13-31. Amsterdam/Philadelphia: Johns Benjamins.
- Linell, Per & Luckmann, Thomas. 1991. Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaries. In Markova, Ivana & Foppa, Klaus (a cura di), *Asymmetries in dialogue*, 1-20. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Monami, Elena. 2021. L'uso delle strategie di trasparenza nella comunicazione dei docenti plurilingui. *Incontri. Rivista europea di studi italiani* 36(2). 1-12.
- Pallotti, Gabriele. 1998. *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Pallotti, Gabriele. 1999. I metodi della ricerca. In Galatolo, Renata & Pallotti, Gabriele (a cura di). *La conversazione. Un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*, 365-407. Milano: Cortina.
- Piazza, Roberta (a cura di). 1995. *Dietro il parlato: conversazione e interazione verbale nella classe di lingua*. Scandicci: Nuova Italia.
- Piccoli, Vanessa. 2017. Interactions plurilingues entre locuteurs romanophones: de l'analyse à une réflexion didactique sur l'intercompréhension en langues romanes. Lyon: Université de Lyon (tesi di dottorato).
- Sacks, Harvey & Schegloff, Emanuel A. & Jefferson, Gail. 1974. A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Language* 50(4). 696-735.
- Sinclair, John & Coulthard, Malcolm. 1975. *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.