



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Gilardoni, S. (2015). Gestire l'alternanza L1/L2 nella classe di lingua. Per una riflessione sull'insegnamento delle lingue straniere nella scuola in Italia. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* (Numéro spécial 3), 189-213.
<https://doi.org/10.26034/ne.vals-asla.2015.1082>

Questo articolo è pubblicato sotto la licenza *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Silvia Gilardoni, 2015

Gestire l'alternanza L1/L2 nella classe di lingua. Per una riflessione sull'insegnamento delle lingue straniere nella scuola in Italia

Silvia GILARDONI

Università Cattolica di Milano
Dipartimento di Scienze linguistiche e letterature straniere
Largo Gemelli 1, 20100 Milano, Italia
silvia.gilardoni@unicatt.it

This paper examines the phenomenon of alternation between L1 and L2 in classroom interaction in the context of language teaching and learning. The focus is on a specific teaching context, namely the foreign language class where there is a shared L1 between students and learners, and on the teacher's linguistic choice in classroom interaction. The paper is based on an empirical research, carried out in some Italian secondary schools, by administering a questionnaire addressed to teachers and collecting a *corpus* of classroom interactions. After a review of the main studies dealing with language alternation in the context of language teaching, we consider some recommendations suggested in the field of the educational policy in Europe and especially in Italy, in order to assess whether and to what extent the problem of managing language alternation in the language class is dealt with in institutional programmatic documents. Then we present the results of the empirical research. The aim of this paper is principally descriptive and is related to the identification of pragmatic rules for the management of language alternation in a foreign language class. However, the analysis also tries to evaluate the different ways of managing the L1/L2 alternation from the point of view of language teaching, in order to plan teacher training and make some methodological suggestions for the teaching practice.

Keywords:

foreign language teaching, classroom interaction, code-switching, L1/L2 alternation, language learning.

1. Introduzione

In questo contributo prendiamo in esame il problema del trattamento dell'alternanza tra L1 e L2¹ nell'interazione didattica nella classe di lingua.

L'indagine riguarda un preciso contesto di insegnamento e apprendimento, ossia la classe di lingua straniera, dove sia presente una L1 condivisa tra studenti e apprendenti, e l'attenzione è rivolta alla figura dell'insegnante e alle sue scelte linguistiche nella dinamica dell'interazione.

Il lavoro si basa su un'indagine empirica, condotta presso alcune scuole secondarie di secondo grado in Italia attraverso la somministrazione di un questionario agli insegnanti e la raccolta di un *corpus* di sequenze di interazioni durante lezioni di lingua straniera.

¹ Nel presente lavoro l'abbreviazione L2 sarà usata in opposizione a L1 come sinonimo di lingua straniera, pur nella consapevolezza delle possibili differenziazioni nel concetto generale di L2.

Da un punto di vista teorico la ricerca si colloca nel quadro di un approccio socio-interazionista all'acquisizione linguistica, che concepisce l'interazione come il contesto necessario per realizzare compiti e attività, in cui emergono e si trasformano le competenze acquisite (Pekarek Doehler 2000; Gajo & Mondada 2000). In questa prospettiva l'alternanza L1/L2 nell'insegnamento delle lingue può diventare oggetto di interesse sia dal punto di vista comunicativo, come strategia utilizzata con precise funzioni pragmatiche, sia in relazione al potenziale acquisizionale che può assumere, creando condizioni di interazione favorevoli all'apprendimento.

In questa sede presentiamo una rassegna dei principali studi che si sono occupati del fenomeno dell'alternanza di codice nella classe di lingua, facendo emergere il contributo offerto dalle ricerche sul plurilinguismo e sulla comunicazione plurilingue nell'ambito della didattica delle lingue (§ 2).

Prendiamo poi in esame alcune riflessioni e indicazioni prodotte nell'ambito della politica educativa europea e in particolare italiana, per valutare se e in quale misura il problema della gestione dell'alternanza L1/L2 in classe sia trattato in documenti programmatici di carattere istituzionale (§ 3).

Segue la presentazione dei risultati della ricerca empirica (§ 4-5), con un obiettivo in primo luogo di tipo descrittivo, in relazione all'individuazione delle norme pragmatiche per la gestione dell'alternanza di codice che si stabiliscono nell'interazione nella classe di lingua straniera. A tale obiettivo si affianca poi anche l'intenzione di pervenire a una valutazione dal punto di vista glottodidattico del trattamento dell'alternanza L1/L2 nell'interazione, al fine di pianificare interventi di formazione metodologica e offrire suggerimenti per la pratica didattica.

2. L1 e L2 nella classe di lingua straniera

L'esposizione alla lingua straniera è una condizione indispensabile per attivare il processo di acquisizione linguistica, pur trattandosi, come è noto, di una condizione necessaria ma non sufficiente. Il meccanismo di acquisizione linguistica del soggetto apprendente, il *Language Acquisition Device* (LAD) di chomskiana memoria, ha infatti bisogno di essere "supportato, guidato, facilitato, reso più efficiente", come ricorda Balboni (2012: 75). La controparte del LAD è dunque il LASS, il *Language Acquisition Support System* proposto da Bruner (1985a, 1985b), che ha la funzione di assicurare l'accettabilità dell'input ai fini dell'attivazione del LAD e che è rappresentato nella classe di lingua in particolare dalla figura dell'insegnante e dal suo ruolo nell'interazione didattica.

Alla luce della rilevanza dell'esposizione alla lingua per l'apprendimento linguistico, si può comprendere come nel campo della didattica delle lingue, agli inizi del costituirsi della disciplina stessa della glottodidattica e nel

tentativo di rinnovare e superare un tipo di insegnamento tradizionale, sia stata sostanzialmente rifiutata la compresenza delle lingue in classe, come osserva Coste (1997); è il caso ad esempio dei metodi diretti della fine del XIX secolo che raccomandavano il ricorso esclusivo alla L2, o dei metodi audio-orali che limitavano il ricorso alla L1 nella fase iniziale e finale della lezione. Le motivazioni alla base di una rigida separazione tra le lingue rimandano ad assunti teorico-metodologici, che Coste (1997: 393-394) sintetizza in una serie di concezioni che hanno attraversato la storia della glottodidattica e permeano anche l'attuale contesto della pratica didattica: il riferimento all'acquisizione naturale della lingua, che implica l'idea di poter assimilare l'acquisizione della lingua straniera all'acquisizione della L1; la necessità di usare bene di un tempo limitato come quello scolastico per l'esposizione alla L2 e di ottenere la massima sollecitazione dell'apprendente; l'idea della separazione cognitiva tra L1 e L2 necessaria per evitare interferenze e rischi di mediazione attraverso la L1.

L'interesse per l'alternanza di codice nella didattica delle lingue e il conseguente riconoscimento di un ruolo potenzialmente positivo della L1 nell'apprendimento linguistico si sono affermati a seguito degli sviluppi nelle ricerche in diversi ambiti disciplinari, da cui la riflessione glottodidattica ha saputo trarre fondamentali implicazioni teoriche (Coste 1997; Grim 2010): le ricerche sul plurilinguismo, che hanno portato a una visione olistica della competenza plurilingue, in base alla quale le diverse lingue vengono localizzate in un sistema cognitivo comune e sono considerate come separate solo a livello neurofunzionale²; gli studi di linguistica acquisizionale, che dedicano attenzione ai fenomeni di contatto come interferenze e transfert nelle conversazioni tra nativi e non nativi, considerando la L1 come un fattore che inevitabilmente influenza il percorso di evoluzione dell'interlingua; l'analisi dell'interazione nella classe, che ha evidenziato sia i cambiamenti di codice nel discorso dell'insegnante, sia le manifestazioni del contatto linguistico nella produzione degli apprendenti; gli studi sul plurilinguismo dal punto di vista sociolinguistico, che analizzano le diverse forme di alternanza e le funzioni del parlare bilingue³; le riflessioni di politica linguistica ed educativa volte a promuovere il contatto tra più lingue in ambito scolastico e la formazione di una competenza plurilingue.

La prospettiva del plurilinguismo e della comunicazione plurilingue in rapporto all'insegnamento e all'apprendimento linguistico permette di considerare l'apprendente come un soggetto bilingue in formazione e la classe di lingua come un ambiente bilingue, in cui convivono almeno due lingue, la L2, veicolata dall'insegnante e oggetto di insegnamento/apprendimento, e la L1

² Si veda ad esempio Grosjean 1989 e Paradis 2004.

³ Tra i numerosi studi sull'argomento ricordiamo, solo a titolo esemplificativo, Grosjean 1982; Auer 1995; Myers-Scotton 1995; Lüdi & Py 2002.

degli apprendenti, a cui possono aggiungersi le lingue di origine di studenti alloglotti (Py 1997). Tale concezione della classe di lingua porta a riflettere sull'organizzazione dell'interazione didattica, che si configura come una interazione di tipo "esolingue", ossia tra soggetti - l'insegnante e gli studenti - con competenze molto differenti nella lingua utilizzata per la comunicazione; in un contesto di questo genere l'insegnante può far prevalere una modalità del discorso di tipo monolingue (in L2) o bilingue, con la possibilità di un'alternanza tra L2 e L1.

Nella classe di lingua, come è noto, la lingua straniera deve mantenere il suo statuto di lingua base della comunicazione, in modo che ne sia facilitato e favorito l'apprendimento; il passaggio alla L1 viene a rappresentare dunque una scelta di codice marcata, che deve essere compresa in rapporto al contesto comunicativo della classe, caratterizzato dai diversi ruoli dei partecipanti all'interazione, l'insegnante e gli apprendenti, e dai vincoli imposti dal contratto pedagogico e dall'asimmetria di competenze degli interagenti.

L'alternanza di codice può essere interpretata come un fenomeno che segnala l'alternanza tra due contesti, come sottolinea Simon (2001): il contesto istituzionale e formale, che implica determinati ruoli, obblighi e doveri,⁴ e quello sociale, che coinvolge le identità sociali dei partecipanti come membri di una data comunità in cui è condivisa la stessa L1. La scelta della lingua da utilizzare nella comunicazione è legata in primo luogo a ragioni metodologiche ed è strettamente connessa al tipo di attività o di compito che si sta svolgendo in classe; può essere legata però anche alla dimensione dei valori socioculturali cui le diverse lingue rimandano: mentre la lingua straniera è un codice piuttosto neutro per i discendenti dal punto di vista affettivo e culturale, data la sua natura di materia scolastica, la L1 porta con sé una serie di valori e significati condivisi.

Si sono sviluppati quindi una serie di studi sull'alternanza delle lingue in contesto didattico, che, a partire dall'approccio dell'analisi conversazionale integrato con quello dell'osservazione micro-etnografica, hanno fatto emergere le funzioni pragmatiche dell'alternanza di codice nella classe di lingua, avviando inoltre una riflessione sul potenziale acquisizionale e didattico di tale alternanza (Martin-Jones 1995; Coste 1997)⁵.

Secondo tali studi, il passaggio dalla L2 alla L1 da parte dell'insegnante di lingua viene definito come un caso specifico di code-switching, che può assumere diverse funzioni (Macaro 1997, 2005; Lüdi 1999; Simon 2001;

⁴ Sulle caratteristiche della comunicazione in contesti istituzionali si veda, ad esempio, Orletti 2000.

⁵ La riflessione sulla dimensione potenzialmente favorevole dell'alternanza di codice per l'acquisizione linguistica si deve agli studi sulla comunicazione esolingue e all'elaborazione della nozione di "sequenza potenzialmente acquisizionale", ossia di una circostanza conversazionale particolarmente favorevole all'acquisizione della L2 (de Pietro et al. 1989).

Moore 2002; Anderson 2003; Ferguson 2003; Gilardoni 2004; Cook 2005; Üstünel & Seedhouse 2005; Warford 2007; Grim 2010; Littlewood & Yu 2011).

Il code-switching dell'insegnante di lingua rappresenta principalmente una tecnica di facilitazione dell'apprendimento, con una funzione di rinforzo nella spiegazione e di controllo della comprensione o una funzione metalinguistica: l'insegnante può fare ricorso alla L1 per la spiegazione di regole grammaticali della L2 o per favorire l'accesso a contenuti della cultura della L2; può usare la L1 anche per comunicare il significato lessicale attraverso la traduzione di una parola o nel contesto di attività di negoziazione dei significati, oppure per riflettere su frasi o unità lessicali della L2, favorendo lo sviluppo della consapevolezza metalinguistica e contrastiva negli apprendenti⁶.

L'insegnante ricorre alla L1 anche per il discorso regolativo, in relazione all'organizzazione delle attività, per esempio per fornire istruzioni riguardo a un'attività didattica da svolgere, o ancora per la gestione della classe, in situazioni in cui occorre riprendere l'attenzione degli studenti, sollecitare la motivazione o mantenere la disciplina.

Il passaggio alla L1, in quanto lingua condivisa e familiare nella comunità della classe, può avere, infine, la funzione di favorire la relazione interpersonale, stabilendo un rapporto empatico e un clima di solidale coinvolgimento con gli studenti.

Il code-switching dalla L2 alla L1, che è legato naturalmente anche a una serie di variabili quali l'età e il livello di competenza linguistica degli apprendenti, il tipo di attività didattica e il contesto di apprendimento, deve essere però gestito in modo efficace nella comunicazione in classe. È stato osservato, ad esempio, che l'uso della L1 con valenza regolativa e metadiscorsiva rischia di incrementare un uso non funzionale della L1 e di creare una situazione in cui la L2 non è più percepita come lingua di comunicazione della classe; un uso frequente della L1 può inoltre indurre un atteggiamento passivo negli studenti, che non risulta certo favorevole all'apprendimento (Castellotti 1997; Lüdi 1999; Anderson 2003).

L'uso della L1 nell'interazione didattica si verifica anche per iniziativa dell'apprendente, che in genere, come è noto, nel caso di problemi nella comunicazione in L2, ricorre alla L1 per risolvere, pur provvisoriamente, le difficoltà comunicative. È il caso della cosiddetta formulazione translinguistica ("formulation transcodique", "translinguistic wording") che rappresenta, secondo la definizione di Lüdi, una strategia compensatoria interlinguale che

⁶ Per una riflessione sull'uso della L1 nella pratica didattica e sugli effetti positivi ai fini dell'apprendimento e dello sviluppo della consapevolezza metalinguistica si veda, ad esempio, Crump (2013) e Corcoll (2013).

appare normalmente nel contesto di un'interazione esolingue ed essenzialmente monolingue (Lüdi 1991, 1994, 2003)⁷.

In relazione all'uso della L1 da parte dell'apprendente è interessante osservare i diversi possibili atteggiamenti dell'insegnante di lingua; l'insegnante può infatti reagire in vari modi, come osserva Lüdi (1999):

- può non tenere conto dell'uso della L1 nella produzione dell'apprendente, passando la parola per esempio a un altro allievo: in tal modo si verifica una rottura del contratto didattico da parte dell'insegnante, che sottomette ad altre priorità (come la continuazione dello schema della lezione) il suo principale compito di favorire e facilitare l'apprendimento dei discenti;
- può segnalare la non comprensione (con espressioni del tipo "Cosa vuoi dire?") e portare lo studente a un tentativo di comunicazione in L2, oppure può sfruttare le conoscenze degli altri apprendenti ("Cosa vuol dire X? Chi può aiutarlo?"): si tratta di strategie che attivano una dinamica collaborativa all'interno di una modalità discorsiva monolingue e che possono però richiedere uno sforzo cognitivo troppo elevato nel caso di apprendenti principianti;
- può segnalare la comprensione e continuare l'interazione, nel contesto di uno spazio discorsivo chiaramente bilingue, in cui la formulazione translinguistica è considerata uno strumento legittimo utilizzabile per superare un ostacolo comunicativo e che non necessita di correzione;
- può interpretare la formulazione translinguistica come richiesta di aiuto e fornire la formulazione in L2, adottando una strategia di tipo bilingue in una dinamica di collaborazione nell'interazione didattica.

L'alternanza L1/L2 nella risoluzione di problemi comunicativi, come nell'ultimo caso, può rivelarsi molto efficace e funzionale all'apprendimento: l'insegnante infatti, lasciando agli apprendenti la possibilità di usare strategie in cui accettano il rischio della comunicazione, può favorire nello stesso tempo la formulazione e la verifica di nuove ipotesi linguistiche, nel contesto di sequenze interazionali di tipo metalinguistico o di lavoro sul lessico (Lüdi 1999; Moore 2002)⁸.

⁷ Tralasciamo in questa sede i fenomeni di contatto, o meglio quelle marche translinguistiche secondo la prospettiva di Lüdi (1987), che riguardano l'interlingua dell'apprendente, ossia interferenze e transfert, dal momento che la nostra attenzione è rivolta al livello del discorso. Sull'uso della L1 nel discorso dell'apprendente come strategia per risolvere un problema comunicativo si veda anche Moore 1996.

⁸ Pur esulando dall'interesse specifico del presente lavoro, dobbiamo ricordare che l'uso della L1 da parte dell'apprendente non necessariamente rimanda sempre a un problema comunicativo. Analizzando un *corpus* di interazioni, Lüdi (2003) osserva in proposito che uno studente può decidere di ricorrere alla L1 non tanto per l'incapacità di esprimersi in L2, quanto perché ad esempio ciò che desidera comunicare è esprimibile meglio nella L1; si tratterà in questo caso di

3. L1 e L2 in classe: le raccomandazioni della politica educativa per l'insegnamento delle lingue straniere

Nelle indicazioni per l'insegnamento delle lingue straniere fornite nei documenti ufficiali di politica educativa dei paesi europei, recensiti in una ricerca della rete Eurydice della Commissione europea (European Commission 2001), sembra prevalere in generale una sorta di principio del monolinguismo, in considerazione della rilevanza di un uso esclusivo della lingua straniera in classe ai fini dell'apprendimento.

Una riflessione analoga viene proposta da Littlewood e Yu (2011: 66-67), che, riferendosi al contesto asiatico e anglosassone, citano ad esempio la politica del Teaching English through English (TETE) riportata nei documenti programmatici per l'insegnamento dell'inglese di Hong Kong e della Corea del Sud, o ancora le indicazioni per il curriculum delle lingue straniere nel Regno Unito, dove solo recentemente si è inserita la menzione della possibilità di usare la L1 per motivi specifici, quali lo sviluppo della consapevolezza linguistica e la facilitazione dell'apprendimento attraverso la comparazione linguistica.

Dalla ricerca della rete Eurydice (European Commission 2001) è possibile constatare tuttavia che l'uso della lingua materna è annoverato come una variabile da considerare nell'ambito della metodologia didattica impiegata. Per molti paesi europei non risultano indicazioni ufficiali in proposito, mentre nei programmi di alcuni paesi (per esempio per il livello secondario in Belgio, Bulgaria, Francia, Grecia, Polonia) si riconosce la possibilità del ricorso alla L1, raccomandandone un uso molto limitato e in casi specifici come le spiegazioni grammaticali o la verifica della comprensione.

Per quanto riguarda in particolare il contesto formativo italiano, che è oggetto di interesse del presente lavoro, nei documenti ufficiali non risultano informazioni esplicite circa l'uso della L1 nella comunicazione in classe. Viene richiamato tuttavia implicitamente il ruolo della L1 nell'apprendimento per lo sviluppo della consapevolezza metalinguistica e contrastiva. Nelle indicazioni per il curriculum del primo ciclo di istruzione (Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca 2012) in relazione all'insegnamento dell'inglese e della seconda lingua comunitaria si menziona ad esempio la possibilità di svolgere attività di riflessione su somiglianze e differenze tra lingue e culture al fine di sviluppare nei discenti una consapevolezza plurilingue e interculturale. Nelle indicazioni nazionali relative all'insegnamento della lingua straniera nei licei il percorso formativo richiede invece "l'utilizzo costante della lingua straniera"; si prevede però che lo studente sia in grado di riflettere sul sistema e sugli usi linguistici "in un'ottica comparativa, al fine di acquisire una

un vero e proprio code-switching da parte dell'apprendente, legato alla volontà di sfruttare il potenziale referenziale della L1.

consapevolezza delle analogie e differenze tra la lingua straniera e la lingua italiana" (Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca 2010: 15-16).

L'uso della lingua straniera in classe è evidentemente un elemento fondamentale ai fini dell'apprendimento linguistico. In una recente ricerca sull'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole in Europa, promossa dalla Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura e dalle rete Eurydice della Commissione Europea (Commissione Europea 2012), la frequenza di utilizzo della lingua straniera in classe figura tra gli indicatori di qualità del sistema formativo. Dalle opinioni espresse dagli studenti dei paesi partecipanti all'Indagine europea sulle competenze linguistiche del 2011 risulta che gli insegnanti comunicano, in media, di frequente nella lingua target (la prima lingua studiata); gli studenti, che riportano di utilizzare la lingua target "ogni tanto" per comunicare con l'insegnante o con i compagni, tenderebbero quindi a usare la L2 meno spesso dei propri insegnanti.

Tra i risultati della ricerca presentati come linee guida per l'insegnamento, il dato viene letto in modo problematico: si sottolinea infatti che i "docenti non usano regolarmente la lingua straniera che insegnano in classe, ma si limitano a usarla solo occasionalmente o, nella migliore delle ipotesi, spesso ma non sempre" e si afferma quindi l'importanza dell'aumento dell'esposizione alla lingua straniera (Commissione Europea 2012: 12).

Pur condividendo la necessità di favorire e incrementare il più possibile l'uso della lingua straniera come strumento di comunicazione in classe per lo sviluppo dell'apprendimento linguistico, dobbiamo riconoscere che il ricorso a entrambe le lingue, L1 e L2, nell'interazione in classe è una situazione ampiamente generalizzata nella realtà della pratica didattica.

Anche nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* (Consiglio d'Europa 2002: 176-187) tra le opzioni metodologiche per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue si fa riferimento alla possibilità di usare la L1 da parte dell'insegnante per la gestione della classe e per le spiegazioni, ad esempio nel lavoro sui testi, o per la riflessione contrastiva a livello lessicale e grammaticale.

Il problema che emerge sarà dunque quello di saper bilanciare in modo efficace e funzionale all'apprendimento l'uso della L1 e della L2 nell'interazione in classe.

4. Analisi di un caso: L1 e L2 nell'insegnamento delle lingue straniere nella scuola secondaria in Italia

Nella parte di ricerca empirica di questo lavoro abbiamo preso in esame il contesto dell'insegnamento delle lingue straniere nella scuola secondaria di secondo grado in Italia.

La ricerca è stata condotta secondo una duplice finalità. Attraverso la somministrazione di un questionario abbiamo voluto individuare i punti di vista degli insegnanti di lingua straniera in relazione all'uso della L1, nel nostro caso l'italiano, e alle funzioni dell'alternanza di codice nell'interazione didattica, al fine di esaminare il grado di consapevolezza degli insegnanti rispetto ai propri comportamenti linguistici e interazionali. A partire da un *corpus* di sequenze di interazioni raccolte in contesti di insegnamento della lingua straniera, abbiamo poi potuto osservare il fenomeno della scelta di codice e individuare le funzioni pragmatiche prevalenti dell'alternanza L1/L2, verificando così le reali condizioni di uso della L1 in classe.

4.1 Il punto di vista degli insegnanti

Un primo dato che emerge dall'analisi dei questionari è la conferma dell'utilizzo della L1, ossia l'italiano, nell'insegnamento della lingua straniera, pur con frequenza e motivazioni diverse, da parte di tutti gli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca⁹.

Ricordiamo che nella scuola italiana in generale gli insegnanti di lingua non sono parlanti nativi; i docenti del nostro campione sono infatti italofoni, da considerarsi come bilingui esperti nella lingua straniera insegnata.

In relazione alla frequenza d'uso, la maggior parte degli insegnanti ha dichiarato di usare l'italiano in classe spesso o frequentemente (30%); una parte degli insegnanti, circa il 26%, afferma invece di usare la L1 raramente o solo qualche volta. Alcuni insegnanti (22%) forniscono un'indicazione quantitativa del tempo in cui usano la L1, stimandolo intorno al 20-30% della durata della lezione; altri invece non danno una valutazione precisa ma mettono in correlazione la frequenza d'uso della L1 con il livello di competenza degli studenti, affermando di usare la L1 maggiormente nei primi due anni di scuola.

Riportiamo ora i dati relativi alle risposte degli insegnanti in merito alle possibili motivazioni per l'utilizzo della L1, in classe:

⁹ Sono stati somministrati 31 questionari a insegnanti di lingua inglese e di altre lingue comunitarie (francese, tedesco, spagnolo) presso licei e istituti tecnici delle provincie di Milano, Bergamo e Brescia, durante gli anni scolastici 2012/2013 e 2013/2014. Il questionario è riportato in Appendice.

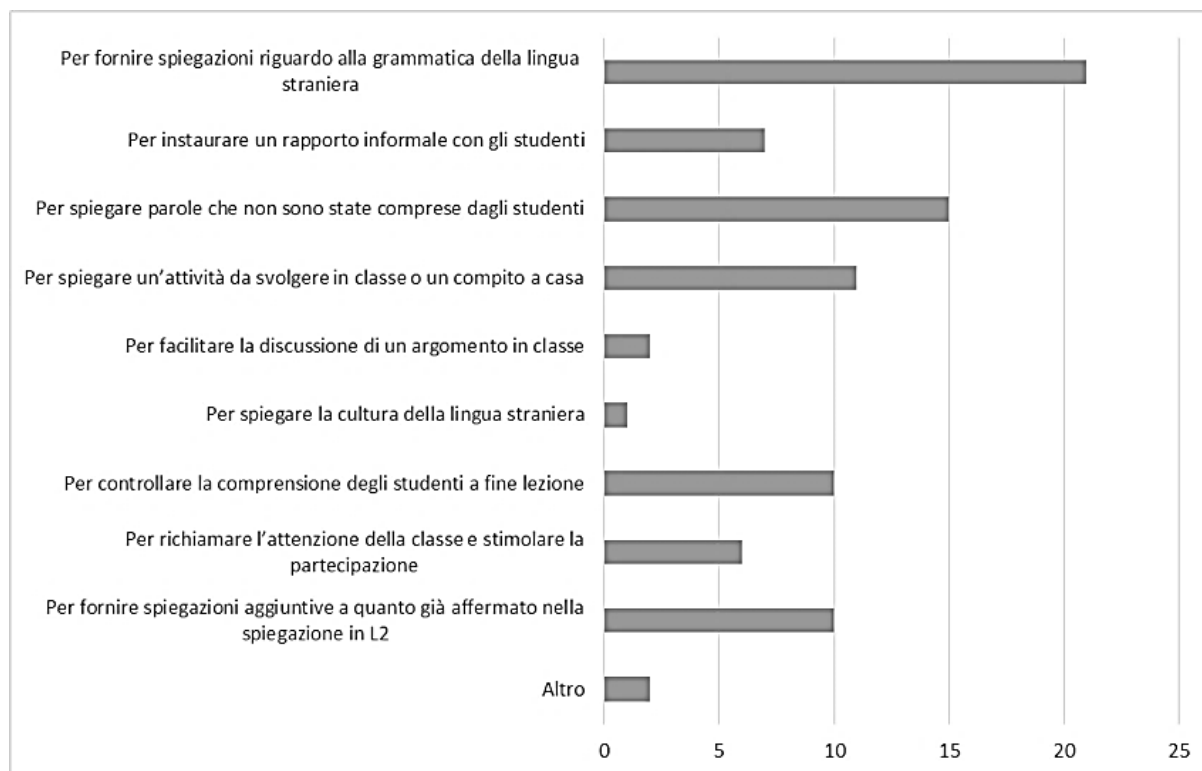


Fig. 1. Motivazioni alla base dell'uso della L1 in classe da parte degli insegnanti di lingua.

Come si evince dalla figura 1, il caso maggiormente citato dagli insegnanti come motivo per il ricorso alla L1 in classe riguarda la spiegazione della grammatica della lingua straniera, cui segue la necessità di spiegare parole non comprese dagli studenti. La funzione di spiegazione di argomenti grammaticali o di parole, insieme alla funzione di rinforzo nella spiegazione ("fornire spiegazioni aggiuntive a quanto già affermato nella spiegazione in L2"; "spiegare la cultura della lingua straniera") o di controllo della comprensione rimandano all'uso della L1 come tecnica per facilitare l'apprendimento e l'accesso ai contenuti curricolari, che rappresenta quindi, in generale, la funzione più segnalata dai docenti.

Il dato è confermato anche dalle risposte fornite dagli insegnanti alla domanda sul motivo per cui l'italiano viene usato più frequentemente: più del 70% del campione ha indicato motivi legati all'uso della L1 quale supporto alle spiegazioni e alla comprensione, come l'uso per dare spiegazioni linguistico-grammaticali (30%), per facilitare e verificare la comprensione durante la lezione (27%), per spiegare parole nuove o non comprese (15%).

Il fornire indicazioni e spiegazioni per "un'attività da svolgere in classe o un compito a casa" costituisce un altro motivo, menzionato abbastanza frequentemente, che giustifica il ricorso alla L1, da alcuni anche dettagliato alla voce "altro": alcuni insegnanti hanno infatti specificato di usare l'italiano

per "spiegare il format di una verifica orale e scritta", dare "indicazioni metodologiche" o discutere la "collocazione delle verifiche".

Meno frequente risulta l'utilizzo dell'italiano per la gestione della classe, ossia per esempio "per richiamare l'attenzione della classe e stimolare la partecipazione" o per "facilitare la discussione di un argomento in classe"; ancora meno citato infine il caso dell'uso dell'italiano legato al desiderio di instaurare un rapporto informale con gli studenti.

Riguardo all'uso della L1 da parte degli studenti, quasi tutti gli insegnanti che hanno partecipato all'indagine (30 su 31) dichiarano che gli studenti ricorrono all'italiano in classe, principalmente per insicurezza e difficoltà nella comunicazione in lingua straniera o per pigrizia, per evitare "lo sforzo di esprimersi in L2".

Nei confronti dell'uso della L1 da parte degli studenti, l'atteggiamento della maggior parte degli insegnanti (55%) consiste nel richiamare all'uso della lingua straniera e le risposte date mostrano la rilevanza data alla lingua straniera come strumento di comunicazione in classe: "Promuovo sempre l'uso della L2"; "Cerco di riportare gli studenti all'uso della L2"; "Chiedo di riformulare la frase in L2 e chiedo di ripeterla"; "Viene sempre prevista una riformulazione in L2 da parte dell'insegnante dell'espressione in L1 usata dagli studenti per condurli a un uso spontaneo e preminente della L2"; "Cerco di spronare gli studenti a ricorrere alla L2 sempre e di far ripetere ogni cosa in L2, aiutando gli studenti con le parole che non conoscono o indicando la strada per formulare la frase con elementi già noti". Alcuni insegnanti invece affermano semplicemente di accettarne l'utilizzo (23%) oppure non forniscono nessun commento specifico (22%).

In merito alla valutazione positiva o negativa dell'uso della L1 in classe, la maggior parte degli insegnanti (più dell'80%) riconosce una possibile influenza positiva dell'uso dell'italiano ai fini dell'apprendimento della lingua straniera. Solo alcuni insegnanti esprimono una valutazione negativa sull'uso della L1 in classe, affermando in generale la necessità di evitarne l'utilizzo. Il ruolo positivo della L1 nell'apprendimento della lingua straniera è comunque legato a ragioni specifiche; alcuni insegnanti (16%) sottolineano infatti che il ricorso alla L1, perché possa essere un fattore positivo, deve essere "limitato e controllato" e non deve prevalere sull'uso della L2.

Dalle risposte degli insegnanti emerge che l'italiano può influire in modo positivo perché può favorire la riflessione contrastiva e, principalmente, perché facilita la comprensione: "il confronto tra le due lingue aiuta la comprensione"; "la L1 è importante per una chiara comprensione di ciò che si deve fare e delle spiegazioni"; "rassicura gli studenti sulla loro comprensione e chiarisce concetti, vocaboli e strutture che altrimenti possono restare non compresi o compresi in modo errato"; "credo che le spiegazioni grammaticali siano più

efficaci in L1 e anche tradurre una parola in L1, anziché trovare un sinonimo o una definizione, per aiutare gli studenti nella comprensione".

È stato poi chiesto ai docenti se si fossero mai confrontati con i colleghi riguardo all'alternanza L1/L2 nella classe di lingua e se si fossero evidenziate opinioni contrastanti in merito all'utilizzo della lingua italiana durante le lezioni di lingua straniera. Dai risultati del questionario emerge che in generale il tema è oggetto di riflessione e di condivisione tra colleghi: solo il 20% dei docenti dichiara di non aver mai discusso su questi temi; il 55% si è confrontato con i colleghi ma senza riscontrare opinioni divergenti, mentre il 25% ha rilevato pareri contrastanti. Tra questi ultimi alcuni insegnanti riportano idee diverse ad esempio in merito alla scelta della lingua da usare, l'italiano o la lingua straniera, per le spiegazioni grammaticali, oppure rilevano un contrasto con un atteggiamento rigidamente monolingue ("alcuni docenti vietano l'uso della L1 durante le lezioni di lingua straniera" oppure "credono che fare tutta la lezione in L2 sia prova di competenza") o ancora notano una scelta spesso "non motivata e contestualizzata" circa l'uso o meno dell'italiano in classe.

La maggior parte degli insegnanti (80%), infine, ritiene utile un corso di aggiornamento che tratti il tema dell'alternanza di codice nella classe di lingua, principalmente per la necessità di un confronto e di maggiore chiarezza a livello metodologico.

4.2 L'analisi di un corpus di interazioni nella classe di lingua

L'analisi di un *corpus* di interazioni didattiche, raccolto durante lezioni di lingua straniera, in particolare di lingua inglese, presso scuole secondarie di secondo grado, ci ha permesso di osservare l'effettiva occorrenza dell'alternanza tra L2 e L1 nell'interazione e di esaminarne la varietà di funzioni, come illustreremo nelle successive sezioni¹⁰.

4.2.1 Facilitare la comprensione

I dati raccolti confermano anzitutto che l'uso dell'italiano nell'interazione è legato principalmente al bisogno di facilitare la comprensione attraverso la spiegazione di argomenti curricolari o la comunicazione del significato delle parole.

Nel seguente estratto ad esempio osserviamo un code-switching dell'insegnante nel corso di una lezione sull'uso dei tempi verbali in inglese:

¹⁰ Sono state effettuate 25 ore di audioregistrazione di lezioni di lingua inglese durante l'anno scolastico 2011/2012, condotte da diversi insegnanti, in varie classi (del biennio e del triennio), presso un liceo artistico di Milano (22 ore) e un liceo linguistico in provincia di Bergamo (3 ore). Le convenzioni di trascrizione delle interazioni sono riportate in Appendice.

(1)

01 I: in some situations present perfect continuous and present perfect
 02 simple .. quindi in alcuni casi sono interscambiabili but NOT
 03 always\ .. the result of a past action must be in the present but
 04 the verb in order to be used in the present perfect continuous must
 05 last for a long time\ .. se l'espressione verbale indica un'azione
 06 breve il present perfect continuous non è possibile\ .. for example
 07 . have you made friends/ to make friends means fare amicizia\ . non
 08 posso continuare a fare amicizia per ore mh/ so it's a short action\

L'uso dell'italiano (rr. 2, 5-6 e 7-8) in questo caso ha la funzione di rinforzare la spiegazione e assicurarsi la comprensione dei contenuti.

Nel caso del ricorso all'italiano allo scopo di verificare la comprensione del significato delle parole si rilevano due modalità interazionali: a) il docente può anticipare un eventuale problema di comprensione fornendo direttamente la traduzione in L1 o b) può richiedere la traduzione agli studenti.

Nell'estratto (2) ad esempio, vediamo che il docente, durante un'attività su un testo, traduce in italiano il verbo *to bargain*; l'interazione prosegue in italiano con l'avvio di una sequenza di negoziazione del significato su iniziativa di uno studente:

(2)

01 I: to bargain means contrattare okay/
 02 S1: fare un contratto/
 03 I: NO non vuol dire fare un contratto . cioè vuol dire mettersi a
 04 tirare giù il prezzo . cioè tu dici: . quanto costa/ . dieci . no te
 05 ne dò cinque .. okay/

Negli esempi che seguono osserviamo invece come l'insegnante chieda agli studenti il significato di alcune parole per controllare la comprensione:

(3)

01 I: romans wanted to occupy the whole island but people of scotland
 02 wanted independence\ . therefore they built a wall\ what's the
 03 meaning of wall/ do you know/
 04 S1: no\
 05 I: wall means muro\ okay/

(4)

01 I: what's the meaning of pale/
 02 S1: pallido\
 03 I: okay\

Nel primo caso (3), non ottenendo risposta affermativa dagli studenti, è l'insegnante stesso a fornire l'equivalente in italiano (r. 5); il secondo caso (4)

rappresenta invece un esempio di uno schema interazionale ricorrente nel *corpus*, peraltro tipico dell'interazione in classe, costituito dall'elicitazione della traduzione in L1 da parte del docente (r. 1), dalla replica in L1 del discente (r. 2) e dall'accettazione del docente (r. 3)¹¹.

4.2.2 Fornire istruzioni

Dall'analisi del *corpus* abbiamo riscontrato anche il ricorso al code-switching da parte dell'insegnante nel contesto del discorso regolativo che caratterizza la comunicazione in classe, come possiamo osservare nel seguente esempio:

(5)

01 I: can you read the questions in present perfect simple/
 02 S1: the questions/
 03 I: yes alessandro read the questions in present perfect simple
 04 ((silenzio)) (4.1)
 05 I: you have to read\ . alessandro hai una serie di domande le devi
 06 leggere ma voglio che tu legga solo quelle con il present perfect
 07 simple
 08 S1: okay ho capito\

Alla richiesta di svolgimento di un'attività, posta in L2 dall'insegnante, segue una domanda di chiarimento in L2 da parte dello studente interpellato (r. 2), cui il docente risponde riformulando in inglese la richiesta (r. 3); di fronte al silenzio dello studente, ovvero alla mancata esecuzione della richiesta, l'insegnante formula inizialmente ancora in inglese la richiesta (r. 5), per passare poi alla L1 ripetendo in italiano le istruzioni per lo svolgimento dell'attività. L'uso della L1, che si verifica dopo diversi tentativi di continuare l'interazione in L2, ricorre quindi nel discorso con una funzione di chiarificazione, per risolvere le difficoltà di comprensione del discente e proseguire nell'attività.

Il code-switching nell'ambito di un discorso regolativo può svolgere anche una funzione di enfasi della spiegazione e di richiamo agli studenti ad assumersi la responsabilità dei propri compiti. Consideriamo il seguente esempio:

(6)

01 I: have you found something about stonehenge/
 02 ((silenzio)) (2.0)
 03 I: okay listen\ . for next wednesday i want to hear from you what i
 04 have been explaining in literature and also your research about
 05 stonehenge\ .

¹¹ Si tratta della nota tripletta didattica, una struttura conversazionale caratteristica dell'interazione scolastica, costituita da un atto di apertura da parte dell'insegnante, una replica dello studente e un atto di accettazione e valutazione da parte dell'insegnante (Sinclair & Coulthard 1975; McHoul 1978; Mehan 1985).

06 i don't want to hear anything so don't tell me non ho trovato niente
 07 non sono riuscito chiaro/
 08 .. non ammetto scuse mercoledì prossimo interrogo sulla parte di
 09 letteratura tutto fino a quello che spiegherò oggi
 10 PIÙ voglio sentire your research about stonehenge\ ... quindi non
 11 voglio scuse\
 12 . domani interrogo interrogo ricordatevi sul lavoro della fotocopia
 13 è chiaro/ . e mercoledì sulla letteratura tutto quello che abbiamo
 14 fatto fino ad oggi compreso più la ricerca su stonehenge\
 15 ... vi garantisco che su stonehenge in internet trovate un sacco di
 16 materiale\

L'insegnante, dopo aver posto una domanda in inglese in merito allo svolgimento di un'attività, non avendo ricevuto risposta dagli studenti, riformula la richiesta in inglese (rr. 3-5) e prosegue poi con l'italiano, riportando un ipotetico discorso attribuito a uno studente ("non ho trovato niente non sono riuscito", rr. 6-7); il code-switching fornisce così all'insegnante l'occasione per ribadire con fermezza in L1 le indicazioni circa le attività da svolgere (rr. 8-16). Osserviamo anche un code-switching con funzione deittica all'interno del turno in italiano del docente (r. 10): la scelta dell'inglese segnala l'appartenenza dell'evento riferito ("your research about Stonehenge") a uno specifico dominio di esperienza condiviso nel contesto della classe e che viene come tale richiamato all'attenzione degli apprendenti¹².

Il code-switching impiegato per fornire indicazioni sulle attività didattiche può inoltre permettere di instaurare un clima meno formale. Nell'estratto che segue, ad esempio, vediamo che l'insegnante usa l'italiano per comunicare agli studenti che la successiva attività sarà più piacevole e motivarli così a finire un esercizio che stanno svolgendo:

(7)

01 I: finish/ come on .. ragazzi dai dai dopo l'esercizio facciamo una
 02 listening bellissima è stupenda

Abbiamo notato infine come il passaggio alla L1 nel contesto del discorso regolativo compaia principalmente alla fine della lezione, ove assolve ulteriori funzioni. La prima di queste riguarda la comunicazione delle consegne, come illustrato nell'estratto (8), nel quale osserviamo che l'insegnante, che sta leggendo e commentando alcuni versi dall'opera *Murder in the Cathedral* di Eliot, al suonare della campanella, passa all'italiano dando i compiti per la lezione successiva:

¹² Sulla possibile funzione deittica del code-switching cfr. Lüdi & Py 2002.

(8)

01 I: ((sta leggendo un testo)) for us the poor there is no action but
 02 only to wait and to witness\
 03 ((suono della campanella))
 04 I: per GIOVEDÌ provate a riguardare questo testo di eliot e vorrei
 05 anche che qualcuno di voi provi a presentare questi versi oralmente\

L'uso dell'italiano per dare indicazioni su compiti e attività alla fine della lezione può anche avere la funzione di ripresa e riformulazione di quanto già detto in lingua straniera, come possiamo notare nel seguente esempio:

(9)

01 I: è suonata/ okay\ . tomorrow i will ask you question . cioè domani
 02 interrogo ma interrogo su questo okay/ bye bye have a nice day\

L'insegnante attua un primo code-switching chiedendo conferma in italiano in merito al suono della campanella (r. 1); ritorna poi subito all'inglese dando indicazioni sulle attività per il giorno successivo e le ripete con maggiore precisione in italiano, avviando un altro code-switching introdotto dal segnale di riformulazione "cioè" (r. 1), per ritornare infine all'inglese nei saluti.

Il passaggio alla L1 può avvenire anche per iniziativa degli apprendenti, come è illustrato nell'esempio (10), in cui uno studente al termine della lezione chiede in italiano all'insegnante un'informazione sui compiti e il docente prosegue con la L1:

(10)

01 I: so james the first ok/
 02 S1: prof studiamo tutto il primo capitolo/
 03 I: ehm .. no fino a pagina cinquantuno la cinquantadue non la fate\

L'uso della L1 da parte dell'insegnante (r. 3) mostra una convergenza con la scelta di codice dello studente. Tale fenomeno, che si verifica frequentemente nella fase conclusiva della lezione nel momento dell'assegnazione dei compiti, rappresenta un caso di alternanza di codice che rimanda alla categoria del cosiddetto "participant related code switching", secondo l'accezione di Auer (1995), ossia di un code-switching connesso ai partecipanti all'interazione e legato a ragioni di preferenza linguistica dei soggetti interagenti.

4.2.3 Gestire le attività

Un altro caso di ricorso alla L1 emerso dai dati raccolti riguarda l'uso dell'italiano da parte dell'insegnante per la gestione dell'attività della classe.

Abbiamo notato che l'italiano viene talvolta utilizzato nel contesto dello svolgimento di un'attività per esprimere un elogio nell'atto di valutazione che segue a una risposta di uno studente, come nel seguente esempio:

(11)

01 I: what's the meaning of can't stand/
 02 S1: non sopportare\
 03 I: bravo bravissimo\ invent a sentence please andrea/

Il passaggio alla L1 può essere funzionale anche al mantenimento della disciplina in classe, come illustrato nell'estratto (12):

(12)

01 I: a final test . not this saturday but NEXT saturday\ . so the
 02 nineteenth may\ . the test is about/
 03 ((rumore e voci degli studenti))
 04 I: NON DOVETE DISTURBARE quando qualcuno sta parlando non dovete
 05 interrompere\ ... the test is about grammar grammar topics\

L'insegnante, di fronte a un clima di confusione generatosi durante la comunicazione di indicazioni per una verifica, passa all'italiano per ristabilire l'ordine (r. 4) e ristabilisce poi l'uso dell'inglese per fornire dettagli sul contenuto del test (r. 5).

4.2.4 Uso dell'italiano da parte degli studenti

Nel caso del ricorso all'italiano da parte degli apprendenti per problemi nella comunicazione in L2, ossia nel caso di formulazioni translinguistiche, abbiamo riscontrato il prevalere di una gestione bilingue del discorso e di un atteggiamento di collaborazione da parte dell'insegnante, come possiamo osservare nel seguente estratto:

(13)

01 I: listen what was the problem with franky/ which was the problem with
 02 the boss/
 03 S: the problem was that eh .. the problem of the boss was that .. ehm
 04 .. la spingeva diciamo\
 05 I: PUSHED her
 06 S: pushed her\
 07 I: pushed her\

Uno studente, nel rispondere ad una domanda posta dal docente sulla trama di una storia letta in classe, mostra evidenti difficoltà di formulazione, segnalate da pause nel discorso (piene e vuote), e ricorre infine all'italiano (r. 4). L'insegnante, interpretando il cambio di lingua come una richiesta di aiuto, fornisce l'equivalente in inglese, evidenziando anche prosodicamente il verbo in questione (r. 5); lo studente può così continuare ad esprimere il suo pensiero utilizzando la lingua concordata.

Consideriamo infine un ultimo estratto, che offre un esempio della complessità del lavoro di sostegno svolto dall'insegnante nell'elaborazione del discorso a

partire da una formulazione translinguistica attuata dall'apprendente e nel contesto di una modalità comunicativa bilingue:

(14)

01 I: what are the other symbols of power in the other two pictures/
 02 S1: policromo/
 03 I: okay try to say that in English . policromo means what/
 04 S1: eh no: . monocromo volevo dire\
 05 I: ah okay\ . monocromo means what/ in italian\
 06 S2: cosa vuol dire in italian/
 07 I: giulia/
 08 S1: eh quando in un ritratto sullo sfondo c'è un solo colore per far
 09 risaltare l'immagine
 10 I: so monocromo means un solo colore\ .. so say that in English\
 11 S1: eh . one colour/
 12 I: yes but the sentence/ .. allora .. il pittore usa un solo colore per
 13 sfondo\
 14 S1: the pittor- eh
 15 I: pittore/
 16 S1: the writer\
 17 I: no the writer è lo scrittore\ . il pittore sarà the PAINTER\
 18 S1: the painter uses one colour for the: eh
 19 I: lo sfondo\ how do you say sfondo/ lo sfondo è dietro quindi/
 20 S1: ah .under/
 21 I: no DIETRO\
 22 S1: back/
 23 I: background\ the painter uses one colour for the background\

L'interazione si svolge durante un'attività di analisi della simbologia del potere regale in alcuni dipinti riportati sul libro di testo, che hanno come soggetto la regina Elisabetta I d'Inghilterra.

Alla domanda in inglese dell'insegnante lo studente interpellato (S1) risponde esprimendo il concetto richiesto in italiano per due volte, prima dicendo la parola "policromo" e poi autocorreggendosi e formulando la parola "monocromo" (r. 2 e r. 4). L'insegnante, dopo aver invitato lo studente a esprimersi in inglese, avvia una sequenza di riflessione lessicale sul significato della parola "monocromo", attivando una modalità bilingue del discorso e proponendo il passaggio all'italiano (r. 5).

Un altro studente interviene chiedendo conferma relativamente al tipo di richiesta posta dal docente (r. 6). La domanda sembra segnalare che la richiesta di una parafrasi esplicativa del significato di una parola in L1 non è un'attività abituale nell'interazione in classe; in effetti dai dati analizzati è

emerso piuttosto l'uso della L1 per rendere con una traduzione il significato di una parola in L2, come abbiamo visto precedentemente.

Il docente prosegue, senza tenere conto della domanda di S2, interpellando di nuovo il primo studente, che formula il concetto richiesto in italiano (rr. 8-9); l'insegnante riprende tale formulazione chiedendo poi di tornare alla lingua inglese ("say that in English", r. 10). Nella richiesta posta dall'insegnante si osserva una possibile ambiguità di interpretazione, in quanto può essere intesa come una richiesta di fornire una traduzione in inglese dell'espressione "un solo colore" o di formulare un'intera frase in L2. Lo studente risponde infatti proponendo solo l'equivalente "one colour" (r. 11); l'insegnante precisa dunque la sua richiesta e fornisce una frase in italiano per facilitare lo studente nell'esprimere in modo semplice il concetto desiderato in L2 (rr. 12-13).

Lo studente non riesce a trovare la parola che gli occorre ("pittore") e utilizza inizialmente una parola inesistente in inglese (r. 14), che appare come un calco dall'italiano, della cui non correttezza sembra accorgersi subito, come si nota dal troncamento della parola stessa e dal segnale di esitazione che segue. Alla richiesta di traduzione della parola riproposta dall'insegnante, lo studente risponde poi con un termine sbagliato ("the writer", r. 16). L'insegnante interviene allora in italiano fornendo l'equivalente inglese corretto (r. 17).

Lo studente inizia a formulare la frase in inglese ma ha ancora un'esitazione relativa a un sostantivo da utilizzare nel discorso (r. 18). L'insegnante fornisce allora il suggerimento lessicale "sfondo", chiedendone il corrispondente in inglese e proponendo allo studente, in italiano, un'indicazione per ricostruire la parola a partire dal suo significato, con il riferimento all'idea di "essere dietro" a qualcosa (r. 19); lo studente mostra di avere compreso il concetto ma fornisce un equivalente non corretto ("under", r. 20). L'insegnante, dopo aver ripetuto con enfasi il richiamo al concetto in italiano (r. 21), a seguito della risposta parzialmente corretta dello studente, che trova il traduttore "back" (r. 22) ma non quello della parola richiesta ("background"), propone alla fine la formulazione della frase desiderata in inglese.

5. Osservazioni conclusive

L'analisi dei dati raccolti ha confermato le riflessioni condotte dagli studi, precedentemente citati, in merito alla diffusione del fenomeno dell'alternanza di codice nell'interazione nella classe di lingua e alla varietà di funzioni che può assumere nella pratica didattica nel contesto dell'insegnamento delle lingue straniere.

Occorre però riconoscere che l'alternanza L1/L2 deve essere integrata nell'interazione didattica in modo efficace e funzionale all'apprendimento,

senza incorrere nell'errore di limitare l'uso della lingua straniera, che deve mantenere il suo statuto di lingua della comunicazione nella classe di lingua.

Un elemento essenziale nell'attività di insegnamento delle lingue consiste infatti nel gestire la comunicazione in L2 in vista di una massimizzazione del processo acquisizionale dell'apprendente, come afferma Bange (1992: 69-70). Il compito dell'insegnante di lingua nella gestione dell'interazione didattica si definisce in base alla duplice funzione di sostegno e di ottimizzazione dell'apprendimento: in qualità di parlante bilingue esperto l'insegnante è chiamato a sostenere il processo di apprendimento, attraverso la modulazione del discorso e le risposte alle strategie di controllo dei problemi di comunicazione messe in atto dall'apprendente; l'insegnante è poi chiamato a gestire l'interazione con lo scopo di realizzare le migliori condizioni per attivare il processo di acquisizione nell'apprendente, attraverso la proposta di scopi comunicativi autentici e la sollecitazione a usare strategie innovative e positive di controllo dei problemi comunicativi.

In questa prospettiva l'alternanza L1/L2 può risultare efficace dal punto di vista glottodidattico, come abbiamo cercato di mostrare in questo lavoro, principalmente in relazione all'uso della L1 nella sua valenza compensatoria e di facilitazione dell'apprendimento, con la finalità di aiutare l'apprendente nella comprensione e nella produzione linguistica.

L'uso della L1 nell'insegnamento/apprendimento delle lingue è funzionale anche alla comparazione interlinguistica, che si dimostra rilevante dal punto di vista glottodidattico come metodo per seguire l'apprendente nel suo percorso di avvicinamento alla lingua straniera, nonché per favorire la riflessione metalinguistica, che è parte integrante del percorso di educazione linguistica del discente.

L'uso della L1 per la gestione della classe o per la relazione interpersonale si giustifica invece in considerazione del fatto che la L1 è la lingua nota e condivisa in ambito scolastico: permette quindi di ristabilire l'ordine più velocemente oppure può intervenire nel contesto di una interazione familiare tra l'insegnante e gli apprendenti.

Un altro caso ricorrente che determina il passaggio alla L1 è rappresentato dalle sequenze interazionali dedicate all'organizzazione e al controllo delle attività didattiche, in cui l'uso della L1 può servire per facilitare la comprensione delle attività da svolgere.

Dall'analisi del nostro *corpus* di interazioni abbiamo rilevato inoltre un uso piuttosto frequente dell'italiano a conclusione della lezione per dare consegne o istruzioni per attività da svolgere a casa o attività di verifica. Il passaggio all'italiano in questo caso appare tuttavia ingiustificato, essendo legato alla semplice mancanza di tempo o al timore di una presunta scarsa comprensione da parte degli apprendenti. Il ricorso a questa tecnica

contribuisce inoltre a far percepire l'uso della L2 come non naturale nella comunicazione e possibile solo all'interno di una sorta di cornice costituita dalla lezione di lingua.

Dall'indagine svolta tra gli insegnanti di lingua, d'altro canto, emerge in generale la consapevolezza del problema del trattamento dell'alternanza di codice in classe, ma nello stesso tempo si rileva la necessità di una maggiore chiarezza a livello metodologico.

La mancanza di linee guida a livello istituzionale sembra suggerire il bisogno di approfondire la riflessione sul bilinguismo e la comunicazione bilingue nella prospettiva dell'insegnamento/apprendimento linguistico, come parte integrante del percorso di formazione del docente di lingue.

L'insegnante di lingua si muove infatti in uno spazio discorsivo bilingue e in qualità di bilingue esperto e autorevole è chiamato a definire il ruolo della L1 nell'interazione didattica nella classe di lingua, stabilendo norme d'uso e funzioni pragmatiche del ricorso all'italiano che risultino efficaci dal punto di vista glottodidattico.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, L. (2003). Processi di commutazione di codice nella classe di lingua. In A. Ciliberti, R. Pugliese & L. Anderson (a cura di), *Le lingue in classe* (pp. 75-91). Roma: Carocci.
- Auer, P. (1995). The pragmatics of code-switching: a sequential approach. In L. Milroy & P. Muysken (a cura di), *One speaker, two languages. Cross disciplinary perspectives on code-switching* (pp. 115-135). Cambridge: Cambridge University Press.
- Balboni, P. (2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *AILE. Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 1, 53-85.
- Bruner, J. (1985a). The role of interaction formats in language acquisition. In J.P. Forgas (a cura di), *Language and social situations* (pp. 31-46). New York: Springer.
- Bruner, J. (1985b). Vygotsky: a historical and conceptual perspective. In J.V. Wertsch (a cura di), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 21-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Castellotti, V. (1997). Langue étrangère et français en milieu scolaire: Didactiser l'alternance. *Études de Linguistique Appliquée*, 108, 401-410.
- Commissione Europea (2012). *Cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa*, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/1431T.pdf (ultima consultazione: maggio 2015).
- Consiglio d'Europa (2002). Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Firenze: La Nuova Italia.
- Cook, V. (2005). Basing teaching on the L2 user. In E. Llurda (a cura di), *Non-native language teachers* (pp. 47-61). New York: Springer.
- Corcoll, C. (2013). Developing children's language awareness: switching codes in the language classroom. *International Journal of Multilingualism*, 10, 27-45.
- Coste, D. (1997). Alternance didactiques. *Études de linguistique appliquée*, 108, 393-400.

- Crump, A. (2013). Fostering multilingual spaces in second and foreign language classes: practical suggestions. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 2, 65-71.
- de Pietro, J.F., Matthey, M. & Py B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In D. Weil & H. Fugier (a cura di), *Actes du Troisième Colloque Régional de Linguistique, Strasbourg 28-29 avril 1988* (pp. 99-124). Strasbourg: Université des Sciences Humaines de Strasbourg.
- European Commission (2001). *Foreign language teaching in schools in Europe*, Eurydice Studies, http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///foreign_language_teaching_EN_2001.pdf (ultima consultazione: maggio 2015).
- Ferguson, G. (2003). Classroom code-switching in post-colonial contexts. Functions, attitudes and policies. *AILA Review*, 16, 38-51.
- Gajo, L. & Mondada L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg: Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- Gilardoni, S. (2004). Per un'analisi delle pratiche plurilingui nell'interazione formativa. *Plurilinguismo. Contatti di lingue e culture*, 11, 205-238.
- Grim, F. (2010). L1 in the L2 classroom at the secondary and college levels: a comparison of functions and use by teachers. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 7, 2, 193-209.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages. An introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and language*, 36, 3-15.
- Littlewood, W. & Yu B. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching*, 44, 64-77.
- Lüdi, G. (1987). Les marques transcodiques: regards nouveaux sur le bilinguisme. In G. Lüdi (a cura di), *Devenir bilingue – parler bilingue. Actes du 2e colloque sur le bilinguisme, Université de Neuchâtel, 20-22 septembre 1984* (pp. 1-21). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Lüdi, G. (1991). Les apprenants d'une L2 code-switchent-ils et, si oui, comment? In ESF Network on code-switching and language contact. Papers for the symposium on code-switching in bilingual studies: theory, significance and perspectives. Barcelona, 21-23 March 1991 (vol. I, pp. 47-71). Strasbourg: European Science Foundation.
- Lüdi, G. (1994). Dénomination médiate et bricolage lexical en situation exolingue. *AILE. Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 3, 115-146.
- Lüdi, G. (1999). Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde. *Cahiers du français contemporain*, 5, 25-51.
- Lüdi, G. (2003). Code-switching and unbalanced bilingualism. In J.M. Dewaele, H. Baetens Beardsmore, A. Housen & Wei Li (a cura di), *Bilingualism: beyond basic principles. Festschrift in honour of Hugo Baetens Beardsmore* (pp. 174-188). Clevedon: Multilingual Matters.
- Lüdi, G. & Py B. (2002). *Etre bilingue. 2^e édition revue*. Berna: Peter Lang.
- Macaro, E. (1997). *Target language, collaborative learning and autonomy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Macaro, E. (2005). Codeswitching in the L2 classroom: a communication and learning strategy. In E. Llurda (a cura di), *Non-native language teachers. Perceptions, challenges and contributions to the profession* (pp. 63-84). New York: Springer.
- Martin-Jones, M. (1995). Code-switching in the classroom: two decades of research. In L. Milroy & P. Muysken (a cura di), *One speaker, two languages. Cross disciplinary perspectives on code-switching* (pp. 90-111). Cambridge: Cambridge University Press.

- Mehan, H. (1985). The structure of classroom discourse. In T.A. Van Dijk (a cura di), *Handbook of discourse analysis. Volume 3: Discourse and dialogue* (pp. 119-131). London & San Diego: Academic Press.
- McHoul, A. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7, 183-213.
- Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (2010). *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali*, http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html (ultima consultazione: maggio 2015).
- Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot5559_12 (ultima consultazione: maggio 2015).
- Moore, D. (1996). Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. *AILE. Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 7, 95-121.
- Moore, D. (2002). Case study. Code-switching and learning in the classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5, 5, 279-293.
- Myers-Scotton, C. (1995). Social motivations for codeswitching. Evidence from Africa. Oxford: Clarendon Press.
- Orletti, F. (2000). La conversazione diseguale. Potere e interazione. Roma: Carocci.
- Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Pekarek Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives. *AILE. Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 12, 3-26.
- Py, B. (1997). Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. *Études de linguistique appliquée*, 108, 495-503.
- Simon, D.-L. (2001). Towards a new understanding of codeswitching in the foreign language classroom. In R. Jacobson (a cura di), *Codeswitching worldwide II* (pp. 311-342). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Sinclair, J.McH. & Coulthard R.M. (1975). *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Üstünel, E. & Seedhouse P. (2005). Why that, in that language, right now? Code-switching and pedagogical focus. *International Journal of Applied Linguistics*, 15, 302-325.
- Warford, M.K. (2007). L1 vs. L2 in the foreign language classroom: new findings. *The NECTFL Review*, 60, 50-67.

APPENDICE

Questionario agli insegnanti

Lingua insegnata

- ☐ Inglese
☐ Altro

2. Insegnante presso:

- ☐ Liceo linguistico
☐ Liceo scientifico
☐ Liceo classico
☐ Liceo artistico
☐ Istituto tecnico
☐ Altro

3. Le capita di utilizzare l'italiano nell'insegnamento della lingua straniera?

- Sì ☐ No ☐

3.1. Se sì, con quale frequenza utilizza l'italiano in classe?

3.2. In quali di questi casi principalmente utilizza l'italiano? (sono possibili più risposte)

- ☐ Per fornire spiegazioni riguardo alla grammatica della lingua straniera.
☐ Per instaurare un rapporto informale con gli studenti.
☐ Per spiegare parole che non sono state comprese dagli studenti.
☐ Per spiegare un'attività da svolgere in classe o un compito a casa.
☐ Per facilitare la discussione di un argomento in classe.
☐ Per spiegare la cultura della lingua straniera.
☐ Per controllare la comprensione degli studenti a fine lezione.
☐ Per richiamare l'attenzione della classe e stimolare la partecipazione.
☐ Per fornire spiegazioni aggiuntive a quanto già affermato nella spiegazione in L2.
☐ Altro:

3.3. Può indicare qual è il motivo per il quale più frequentemente usa la L1?

4. I Suoi studenti utilizzano la lingua italiana durante le ore di insegnamento della lingua straniera?

- Sì ☐ No ☐

Se sì, secondo Lei perché gli studenti ricorrono all'italiano e qual è il Suo atteggiamento in relazione all'uso della L1?

5. Ritiene che l'uso dell'italiano possa influire sull'apprendimento della lingua straniera in modo positivo o in modo negativo? Perché?

6. Si è mai confrontato con un collega riguardo a queste tematiche?

- Sì ☐ No ☐

Se sì, sono emerse delle opinioni contrastanti riguardo all'utilizzo della lingua italiana durante le lezioni di lingua straniera?

7. Riterrebbe utile un corso di aggiornamento che tratti questo tema?

- Sì ☐ No ☐

Perché?

Convenzioni di trascrizione

- pausa breve, media, lunga (pause non cronometrate, di durata inferiore al secondo)
 - : pronuncia prolungata di vocale o consonante
 - / intonazione ascendente
 - \ intonazione discendente
 - [sovrapposizione
 - interruzione del parlante
 - AABB segmento pronunciato con enfasi o accento particolarmente forte
 - (()) fenomeni non trascritti o descrizione della situazione (es. silenzio)
 - (3.2) indicazione in secondi della durata di una pausa o di un momento di silenzio
 - [...] segnalazione di parte omessa nella trascrizione
 - (xxx) segmento non comprensibile.
- I = insegnante; S1, S2, ... = studenti.
Tutti i nomi di persona citati sono inventati.