

Elicitazioni plurilingui nella classe d'italiano LS a Malta

Sandro Caruana & Krystle Fenech

Premessa

Insegnante: E di' una frase in italiano! Prima...

Studente 1: Mi piacevo

Insegnante: Mi piacevo? Kont toġġob lilek innifsek?

Studente 1: Mi piaceva

Insegnante: Prima mi piaceva ... (gesticola per incoraggiare lo studente a completare la frase)

Studente 1: mangiare....e adesso mi piace....

Studente 2: Prima mi piaceva mangiare la pasta e oggi mi piace mangiare la carne.

Questa interazione¹ si è svolta in una classe d'italiano lingua straniera (LS)² a Malta tra un'insegnante - trilingue (maltese, inglese e italiano) - e un apprendente di 14 anni che studia la lingua a scuola da tre anni e mezzo. Si osserva come l'insegnante prima si rivolga all'apprendente in italiano (*E di' una frase in italiano!*) per poi passare al maltese (*Kont toġġob lilek innifsek?*, 'Piacevi a te stesso?') per fornire feedback correttivo. Lo studente recepisce ambedue gli stimoli e produce la forma corretta del verbo 'piacere' alla terza persona dell'imperfetto. Nella seconda parte dell'interazione l'insegnante usa dei gesti, perché l'interazione in LS possa proseguire. Questo fa sì che due apprendenti formulino frasi in cui si inserisce il verbo. Per elicitarne l'uso della LS, dunque, l'insegnante usa strategie diverse adoperando la LS, la L1 e la comunicazione non verbale.

Introduzione

L'elicitazione, nel lavoro fondamentale di Sinclair e Coulthard,³ riguarda la *performance* dell'insegnante volte a sollecitare reazioni da parte degli studenti. Consiste, per esempio, nell'estrarre, attraverso domande, suggerimenti, *brainstorming*, ecc. informazioni (o frammenti di informazioni) che gli allievi

¹ H. Gauci, *Teacher Codeswitching in the Italian Second Language Classroom in Malta*, Università di Malta, 2011, p. 169.

² L'italiano a Malta ha una storia lunga e complessa e fino al 1936 era una delle lingue ufficiali dell'isola. La colonizzazione britannica, terminata nel 1964, è stata caratterizzata dall'anglicizzazione dell'isola e dal conseguente accantonamento dell'italiano. Anche se questa lingua ha riacquisito una notevole popolarità grazie alla sua diffusione tramite i programmi televisivi, negli ultimi dieci anni orsono l'esposizione alla lingua è molto diminuita, specialmente perché si usa l'inglese per accedere a materiali online. Pertanto, sebbene rispetto ad altre lingue straniere a Malta l'italiano abbia uno status diverso, nelle scuole oggi si considera come una LS tout-court.

³ J. Sinclair & M. Coulthard, *Towards an Analysis of Discourse*, Oxford, Oxford University Press, 1975.

utilizzano nella loro produzione linguistica).⁴ Le elicitazioni degli insegnanti LS servono per rendere gli studenti maggiormente consapevoli di competenze linguistiche e metalinguistiche su cui attivare input successivi e nuovi, anche tramite il *corrective feedback*.⁵ Comporta l'uso di stimoli verbali, paraverbali e non verbali per sviluppare le abilità linguistiche, ricettive e produttive, e metalinguistiche.

In uno studio basato su varie tecniche didattiche adoperate da parte di insegnanti d'italiano a Malta, Camilleri Grima e Caruana⁶ affermano che: 'it is clear that most of the learners' contributions were replies to teachers' elicitations, and they were uttered in equal amounts in Maltese and in Italian'. È proprio da questo spunto che nasce il presente lavoro, in cui si esaminano le elicitazioni per capire meglio come gli insegnanti d'italiano a Malta sfruttino il loro plurilinguismo per insegnare la LS. Come si vedrà dai dati, in un contesto bilingue dove la L1 figura nel repertorio di insegnanti e apprendenti, elicitare nella classe d'italiano LS è contraddistinto da un contatto interlinguistico dinamico.

Nonostante un interesse maggiore verso l'uso della L1, nei corsi di LS la pratica di commutare il codice per scopi didattici sfruttando il plurilinguismo di insegnanti e apprendenti è raramente suggerita nei materiali scolastici e ancora meno integrata nella formazione dei docenti. Tuttavia, anche grazie all'*ecological perspective*,⁷ che implica che la didattica L2 non si isoli dalle realtà contestuali, gli studi in cui si riconosce il ruolo della L1 per apprendere le L2 sono aumentati negli ultimi anni.⁸ Si constata che la lezione LS è più stimolante quando l'insegnante interagisce regolarmente con gli apprendenti in un ambiente - fisico, psicologico ed emotivo che possa favorire la loro partecipazione.⁹ A questo proposito, Littleton e Mercer sottolineano l'importanza dell'interazione per l'apprendimento¹⁰ e vari lavori sono dedicati a metodi da adottare e tecniche per creare pratiche didattiche coinvolgenti, argomenti centrali nel *communicative language teaching*¹¹ e nel *task-based language*

⁴ A. Camilleri-Grima & S. Caruana, 'Interaction and Approximation to the Target Language During Italian Lessons in Malta', in: *Malta Review of Educational Research: Special Issue on Bilingualism in Education in Malta*, 10, 2 (2016), pp. 253-275; O. Sert, 'Classroom Interaction and Language Teacher Education', in: S. Walsh & S. Mann (a cura di), *The Routledge Handbook of English Language Teacher Education*, London, Routledge, 2019, pp. 216-238.

⁵ H. Nassaji & E. Kartchava, 'Corrective Feedback and Good Language Teachers', in: C. Griffiths & Z. Tajeddin (a cura di), *Lessons from Good Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press, 2020, pp. 151-163. <https://doi.org/10.1017/9781108774390.015>

⁶ A. Camilleri-Grima & S. Caruana, 'Interaction and Approximation to the Target Language', cit., p. 162.

⁷ A. Creese & A. Blackledge, 'Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching?', in: *The Modern Language Journal*, 94 (2010), p. 104.

⁸ Si vedano p. es. E. Macaro, 'Teacher use of codeswitching in the second language classroom: Exploring optimal use', in: M. Turnbull & J. Dailey-O'Cain (a cura di), *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*, Bristol, Multilingual Matters, 2009, pp. 35-49; J. MacSwan & C. Faltis, (a cura di), *Codeswitching in the classroom: Critical perspectives on teaching, learning, policy, and ideology*. New York, Routledge, 2019.

⁹ K. Saito, J.M. Dewaele, M. Abe & Y. In'nami, 'Motivation, Emotion, Learning Experience, and Second Language Comprehensibility Development in Classroom Settings: A Cross-Sectional and Longitudinal Study', in: *Language Learning*, 68 (2018), pp. 709-743. <https://doi.org/10.1111/lang.12297>; Z. Dörnyei, 'Towards a better understanding of the L2 learning experience, the Cinderella of the L2 Motivational Self System', in: *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9 (2019), pp. 19-30. <http://dx.doi.org/10.14746/ssl.2019.9.1.2>

¹⁰ K. Littleton & N. Mercer, 'Educational Dialogues', in: K. Hall, T. Cremin, B. Comber & L.C. Moll (a cura di), *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning, and Culture*, New Jersey, Wiley, 2013, pp. 291-303. <https://doi.org/10.1002/9781118323342.ch21>

¹¹ J. Richards, *Communicative Language Teaching Today*, Cambridge, Cambridge University Press, 2006; D. Hunter & R. Smith, 'Unpackaging the past: 'CLT' through ELTJ keywords', in: *ELT Journal*, 66, 4 (2012), pp. 430-439. <https://doi.org/10.1093/elt/ccs036>

learning.¹² L'elicitazione è dunque fondamentale da questo punto di vista, perché permette un maggior coinvolgimento degli apprendenti. È pertanto necessario investigarla più a fondo specialmente in contesti multilingui, come quello maltese, dove l'insegnante LS spesso condivide lo stesso background linguistico dei propri studenti.

Si aggiunge che quando l'insegnante conosce il retroterra linguistico degli apprendenti, comprese le lingue che parlano dall'infanzia, può trarne vantaggio per elicitarle commutando il codice per scopi didattici o usando la L1 per adoperare il *translanguaging*.¹³ Usare la L1 degli apprendenti, o altre lingue conosciute da loro prima di intraprendere il percorso di apprendimento LS, può anche permettere di creare un ambiente più rassicurante, utile specialmente negli stadi iniziali di apprendimento LS e quando ci si ritrova di fronte a studenti poco motivati.¹⁴ Un insegnante plurilingue che conosce la L1 dei suoi apprendenti, o almeno quella della maggior parte di essi, può dunque usare le proprie competenze linguistiche per elicitarle l'uso della LS, come esemplificato nell'interazione che apre questo lavoro.

La condivisione della stessa L1 tra insegnanti e apprendenti e/o il fatto di avere un retroterra linguistico simile, tuttavia, non comporta soltanto vantaggi: sono molto valide le constatazioni, formulate per esempio da Storch e Wigglesworth¹⁵ e da Macaro,¹⁶ che i *non-native foreign language teachers* plurilingui devono essere consapevoli della frequenza con la quale si debba ricorrere alla L1 e dei momenti, durante una lezione, in cui bisogna usarla. È altresì fondamentale che la L1 non diventi un comodo espediente quando, magari con uno sforzo maggiore, si può utilizzare la LS. Queste riflessioni valgono anche quando l'insegnante sollecita le risposte degli studenti o quando li invita a interagire.

Il contesto e lo studio

Nel contesto bilingue di Malta, i *non-native foreign language teachers* sono plurilingui. Essi hanno competenze da parlanti nativi di maltese e di inglese¹⁷ e sono esperti della LS e della pedagogia che si richiede per insegnarla - ovvero di ciò che Schulman definì, rispettivamente, *content knowledge* e *pedagogical content knowledge*.¹⁸ Nei contesti, come quello maltese, in cui l'insegnante LS ha lo stesso retroterra di molti dei propri apprendenti accade spesso che si faccia ricorso alla L1 durante le lezioni LS tramite la

¹² D. Willis & J. Willis, *Doing Task-based Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 2007; M. East, 'Taking communication to task - again: what difference does a decade make?', in: *The Language Learning Journal*, 43, 1 (2015), pp. 6-19. <https://doi.org/10.1080/09571736.2012.723729>

¹³ O. Garcia & L. Wei, *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*, New York, Palgrave Macmillan, 2014.

¹⁴ J. Norman, 'Benefits and drawbacks to L1 use in the L2 classroom', in: K. Bradford Watts, T. Muller & M. Swanson (a cura di), *JALT2007 Conference Proceedings. Challenging Assumptions: Looking In, Looking Out*, Tokyo, JALT, 2008, pp. 691-701; E. Carson & H. Kashihara, 'Using the L1 in the L2 classroom: The students speak', in: *The Language Teacher*, 36, 4 (2012), pp. 41-48.

¹⁵ N. Storch & G. Wigglesworth, 'Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting', in: *TESOL Quarterly*, 37 (2003), pp. 760-770.

¹⁶ E. Macaro, '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*, New York, Springer, 2005, pp. 63-84.

¹⁷ M. Panzavecchia & S. Little, 'Beyond words. Language hybridity in postcolonial multilingual classroom environments: Malta's way forward', in: V. Anderson & H. Johnson (a cura di), *Migration, Education and Translation. Cross-Disciplinary Perspectives on Human Mobility and Cultural Encounters in Education Settings*, London, Routledge, 2020, pp. 161-173; S. Caruana & L. Mori, 'Rethinking Maltese English as a continuum of sociolinguistic continua through evaluations of written and oral prompts', in: *English World-Wide*, 42, 3 (2021), pp. 245-272, <https://doi.org/10.1075/eww.00072.car>, 2

¹⁸ L.S. Shulman, 'Those who understand: Knowledge Growth in Teaching', in: *Educational Researcher*, 15, 2 (1986), pp. 4-14.

commutazione di codice, a volte ricalcando pattern simili a quelli che si registrano nelle interazioni quotidiane tra il maltese e l'inglese.¹⁹

Non sorprende, dunque, che strategie di *switching* - che includono anche la LS - siano presenti nelle lezioni d'italiano. Ciò si conferma nei lavori in cui si studia l'uso della L1 nelle varie fasi della lezione, per esempio quando si richiama l'attenzione degli studenti, si gestisce la classe e si prendono misure disciplinari.²⁰ La L1 si adopera anche per spiegare concetti linguistici e metalinguistici e per chiarire le consegne degli esercizi scritti. Si osserva inoltre che il plurilinguismo degli insegnanti risulta utile per elicitarne l'uso dell'italiano, e ciò è particolarmente interessante a Malta perché:

(a) l'insegnamento avviene in un contesto bilingue, dove la commutazione di codice fa parte del repertorio della stragrande maggioranza degli apprendenti;

(b) gli insegnanti sono (almeno) trilingui (maltese, inglese, italiano) e pertanto possono sfruttare risorse linguistiche che risultano dalla conoscenza di tre lingue tipologicamente diverse.

In questo lavoro si analizzano dodici lezioni d'italiano, di quaranta minuti ciascuna, di tre insegnanti diversi in due scuole pubbliche maltesi. In queste lezioni gli insegnanti hanno usato brani di livello A2 del QCER per insegnare lessico agli studenti, inserendolo in un contesto comunicativo. In qualche caso si sono anche soffermati su aspetti grammaticali, in modo particolare sui pronomi personali. Le lezioni sono state osservate, registrate e trascritte da uno degli autori (Fenech)²¹ e sono state seguite da apprendenti di 13-14 anni, al loro terzo anno di apprendimento dell'italiano LS a Malta. Gli studenti imparano la lingua a scuola, come parte del loro percorso degli studi a livello secondario (studiare una terza lingua è obbligatorio, in aggiunta al maltese e all'inglese che si imparano dall'asilo). Gli studenti in queste classi sono nati a Malta, e presentano le tipiche caratteristiche linguistiche degli abitanti bilingui dell'isola - come i loro insegnanti, la maggior parte di loro è di L1 maltese, ma ha un'ottima competenza dell'inglese dovuta all'esposizione a questa lingua sin dall'infanzia.

Nelle analisi di queste lezioni ci si sofferma sul modo in cui gli insegnanti usano il plurilinguismo per l'elicitazione, in particolare:

(a) inviti alla riformulazione e suggerimenti, ovvero gli interventi verbali dell'insegnante che servono per completare una risposta (*clues*, ovvero il fatto di fornire informazioni ulteriori per rispondere all'elicitazione), per incoraggiare la partecipazione degli studenti (*prompts*, ovvero il sollecito per rispondere a un'elicitazione) e per chiedere di riformulare (*recast*);

(b) domande chiuse, a cui si risponde sì e/o no, e domande referenziali, ovvero quelle a cui si risponde semplicemente ripetendo una singola informazione contenuta nella stessa domanda e che, di conseguenza, si prestano poco a risposte più elaborate;

(c) richieste di traduzione, ovvero domande in italiano che invitano gli studenti a tradurre direttamente parole o frasi in maltese o in inglese;

(d) domande aperte, ovvero domande che si prestano a più risposte e che potrebbero portare all'intervento di altri apprendenti, sollecitando la discussione;

(e) altro: altre forme di elicitazione che non rientrano nelle categorie sopra elencate, come l'elicitazione non verbale e le osservazioni metalinguistiche.

¹⁹ S. Caruana & A. Camilleri-Grima, 'L'italiano a Malta e la commutazione di codice in contesti didattici', in: R. Bombi & V. Orioles (a cura di), *Lingue in contatto / Contact linguistics, Atti del XLVI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica italiana (SLI)*, Roma, Bulzoni, 2016, pp. 79-96.

²⁰ H. Gauci, *Teacher Codeswitching*, cit.; A. Camilleri-Grima & S. Caruana, 'Interaction and Approximation to the Target Language', cit.; S. Caruana & A. Camilleri-Grima, 'L'italiano a Malta', cit.; K. Fenech, *La commutazione di codice interfrasale e intrafrasale nel teacher talk della didattica d'italiano L2*, Università di Malta, 2017.

²¹ Ibidem.

Si specifica che l'analisi che proponiamo riguarda il *teacher talk*, e che pertanto non ci si sofferma sull'*interlanguage talk*. Si sottolinea, inoltre, che i dati raccolti per questo lavoro sono limitati e che le riflessioni che risultano da essi non sono generalizzabili: si tratta, infatti, di uno studio di caso che si inserisce tra gli altri studi condotti sull'italiano LS a Malta. Nei paragrafi seguenti, prima si presentano dati quantitativi sulle elicitazioni plurilingui osservate nelle lezioni, per passare successivamente ai dati qualitativi. Questi ultimi sono stati scelti di proposito per esemplificare alcune interazioni in cui l'elicitazione e le reazioni che essa stimola sono caratterizzate dal plurilinguismo.

Risultati

Nella tabella seguente si presenta il conteggio delle singole parole²² enunciate in ognuna delle tre lingue durante le dodici lezioni osservate e trascritte da Fenech:

	maltese	italiano	inglese	Totale
Apprendenti	5.161 (66%)	1.239 (16%)	1.404 (18%)	7.804
Insegnanti	14.430 (62%)	6.722 (29%)	2.009 (9%)	23.161
Totale	19.591 (63%)	7.961 (26%)	3.413 (11%)	30.965

Tabella 1: Singole parole (numeri assoluti e percentuali)

Il primo dato che risalta riguarda la quantità di parole dette dagli insegnanti rispetto a quelle enunciate dagli apprendenti: ben 23.161 su un totale di 30.965, ovvero il 75%. Gli interventi degli apprendenti nelle lezioni che esaminiamo sono pochi rispetto a quelli degli insegnanti. Questo dato è da interpretare in base al contesto da cui sono tratti, ovvero il corso di lingua a scuola, dove gli apprendenti studiano l'italiano come parte del loro percorso educativo, ovvero non per libera scelta. Tali interventi, peraltro, avvengono in maltese nella maggior parte dei casi mentre l'italiano si usa solo nel 16% dei casi: in termini numerici ciò vuol dire che in ogni lezione gli apprendenti (una ventina per ogni classe) producono solo un centinaio di parole in italiano. Questo output è quantitativamente esiguo, specialmente in considerazione del fatto che le classi osservate sono del terzo anno.

Passiamo adesso ai dati che riguardano l'elicitazione, e come avviene nelle lezioni. Si precisa, prima di tutto, che i numeri assoluti presentati nella tabella 2 e 3 sono stati calcolati su 5.768 parole, ovvero il 25% circa del corpus del *teacher talk* (si veda tabella 1). Si è tenuto conto, infatti, solo delle parti delle lezioni in cui si potevano identificare interventi contenenti elicitazioni, eliminando tutte le altre, comprese quelle che riguardano la gestione della classe.

Si presentano, di seguito, i dati numerici relativi all'uso di elicitazioni nel *teacher talk*:

²² Trattandosi di un conteggio che riguarda tre lingue diverse si è optato per una segmentazione rigida, dove si intende per 'parola' ogni singolo enunciato che nella versione scritta si separerebbe dalla precedente o dalla seguente con uno spazio. I verbi composti in italiano, per esempio, sono stati conteggiati come due parole: un ausiliare e un participio passato.

	Insegnante A	Insegnante B	Insegnante C	Totale (%)
(a) Inviti alla riformulazione e suggerimenti (<i>clues/prompts/recast</i>)	26	22	24	72 (41%)
(b) Domande chiuse (risposte sì/no e domande referenziali)	15	20	17	52 (30%)
(c) Richieste di traduzione (es. <i>Xi tfisser?</i> = Che cosa vuole dire?)	30	8	2	40 (23%)
(d) Domande aperte	4	2	1	7 (4,5%)
(e) Altro	1	2	-	3 (1,5%)
Totale	76	54	44	174

Tabella 2: L'uso di elicitazioni da parte degli insegnanti (numeri assoluti)

I dati assoluti presentati nella tabella 2 indicano che si usano pochissime domande aperte per elicitare gli interventi degli apprendenti, e che si prediligono domande chiuse o referenziali - ciò accade spesso dopo la lettura di un brano e quando si verifica la comprensione di parole o frasi. Si nota come Insegnante A ricorra molto spesso alla domanda '*Xi tfisser?*' (che cosa vuol dire?) che è un invito alla traduzione in maltese. Gli altri due insegnanti, invece, usano questa formula in modo decisamente più contenuto.

Nella tabella 3 si presentano i dati che riguardano l'alternanza tra le tre lingue usate dagli insegnanti d'italiano durante le lezioni di LS:

	Insegnante A			Insegnante B			Insegnante C		
	M	It	In	M	It	In	M	It	In
Lingua usata per elicitare - maltese/italiano/inglese									
(a) Inviti alla riformulazione e suggerimenti (<i>clues/prompts/recast</i>)	5	19	1	8	14		2	22	
(b) Domande chiuse (risposte sì/no e domande referenziali)	8	7		5	15		5	12	
(c) Richieste di traduzione (es. <i>Xi tfisser?</i> = Che cosa vuole dire?)	27	3		3	5		2		
(d) Domande aperte	3	2		2			1		
(e) Altro	1			2					
Totale	44	31	1	20	34		10	34	

Tabella 3: Lingua usata dagli insegnanti (numeri assoluti)²³

Dai dati presentati nella tabella 3 risulta che la lingua usata più spesso dagli insegnanti per elicitare risposte da parte dei loro apprendenti sia l'italiano, ovvero la lingua target, usata 99 volte (57%). Il maltese è usato in 74 occasioni (42,5%), mentre l'inglese non si usa quasi mai. Questo dato riguardante l'inglese è indubbiamente

²³ Nella tabella 3, M = maltese; It = italiano; In = inglese. Si precisa che ci sono stati alcuni casi in cui gli insegnanti hanno adoperato il maltese e l'italiano contemporaneamente per elicitare, utilizzando la commutazione di codice intrafrasale. In questi casi il dato è stato inserito nella tabella in base alla lingua "principale", ovvero quella contenente la maggior parte di parole adoperate.

dovuto al fatto che le lezioni sono state svolte nelle scuole pubbliche - se si fossero tenute in altri settori educativi del sistema scolastico maltese probabilmente si sarebbero ottenuti riscontri diversi.²⁴

Nei paragrafi successivi si presentano esempi di interazioni plurilingui durante le lezioni di italiano LS. Questi esempi servono soprattutto per spiegare i dati riportati nelle tabelle 2 e 3 e per formulare alcune riflessioni tramite le quali concluderemo questo contributo. Si rimanda ai lavori di Gauci e di Fenech per una descrizione più dettagliata del fenomeno, specialmente in relazione alla commutazione di codice maltese-inglese-italiano nel *teacher-talk*.²⁵

Esempio 1: Inviti alla riformulazione e suggerimenti (*clues/prompts/recast*)

1	I	Iva. Mela , rispondete alle domande. <u>Number one</u> . Numero uno. Perché Giuseppe non ha visto 'Cantare'? Matthew?
2	S	Eh, perché...
3	I	Perché...
4	S	Giuseppe aveva una partita
5	I	Tajjeb . Aveva una partita di ...
6	S	Eh... calcio

L'esempio 1 si apre con due segnali discorsivi in maltese (*iva*, 'sì'; *mela* [me'le], 'allora'). In questo esempio gli interventi dell'insegnante nella LS permettono allo studente di formulare una frase (r.4) che si completa (a r.6), dopo un altro intervento dell'insegnante, in cui fornisce feedback positivo in maltese (r.5, *tajjeb*, 'bene'), come avviene spesso anche nei dati a cui fanno riferimento Camilleri Grima e Caruana.²⁶ Lo scambio, però, si interrompe senza che l'insegnante chieda (allo stesso studente o a un altro) di ripetere la frase intera. Si osserva come questo scambio si svolga quasi interamente in LS.

Esempio 2: Inviti alla riformulazione e suggerimenti (*clues/prompts/recast*)

1	I	Ehe , perché Mario... imma bit-Taljan!
2	S	Ijja ijja . Perché Mario...
3	I	Ha...
4	S	Ha <u>forgato</u> la...
5	I	Eq!
6	S	<u>Forgato?</u>
7	I	Ha dimen...
8	S	Dimens... Dimenticato!
9	I	Dimenticato le...
10	S	Le parole
11	I	Eh, Henry, stajt semplicement ħarist lejn l-istorja u ssibha minn hemm, ta

²⁴ Il sistema scolastico maltese è diviso in tre settori: le scuole pubbliche, quelle private e quelle gestite dalla Chiesa Cattolica. Ogni settore è contraddistinto da caratteristiche specifiche, alcune delle quali sono legate alla storia e alla tradizione (*ethos*) delle diverse scuole. Ciò comporta usi diversi anche delle due lingue d'istruzione, il maltese e l'inglese.

²⁵ H. Gauci, *Teacher Codeswitching*, cit.; K. Fenech *La commutazione di codice interfrasale e intrafrasale*, cit. Negli esempi proposti I = insegnante; S = studente. Si segnalano parole e frasi in maltese con il grassetto, in inglese con la sottolineatura. Si riporta la traduzione in italiano, in corsivo, dell'intera interazione laddove è necessaria per capirne il contenuto.

²⁶ A. Camilleri-Grima & S. Caruana, 'Interaction and Approximation to the Target Language', cit.

Traduzione:

I: *Sì, perché Mario ... ma in italiano!*

S: *Sì, sì, perché Mario...*

I: *Ha...*

S: *Ha forgato la...*

I: *Oi!*

S: *Forgato?*

I: *Ha dimen...*

S: *Dimens... Dimenticato!*

I: *Dimenticato le...*

S: *Le parole*

I: *Eh, Henry, potevi semplicemente guardare la storia e trovarla da lì, ecco*

A differenza dell'esempio (1) quest'interazione si apre con un'elicitazione in L1 (r.1) per incoraggiare lo studente a usare la LS. Questo fa sì che lo studente produca un verbo in italiano (r. 7-9). In questo caso, dunque, la L1 serve soprattutto per far presente, in modo esplicito, che bisogna tentare di usare la lingua target. Dall'esempio riportato si osserva anche come nello sviluppo dell'interlingua a volte gli apprendenti formano 'ibridismi occasionali'²⁷ in cui si evidenzia il contatto tra le lingue in un singolo lessema. Questo succede a r.4 e a r.6 nell'interazione presentata nell'esempio 2, quando l'apprendente formula la parola 'forgato', dall'inglese *to forget* e il suffisso del participio passato. L'insegnante non si limita a fornire un invito alla riformulazione (che contiene anche un *clue*) (r.7), ma richiama l'attenzione sul fatto che lo studente poteva rivolgersi al testo di lettura dove avrebbe trovato la forma corretta di questo verbo (r.11).

Esempio 3: Inviti alla riformulazione e suggerimenti (*clues/prompts/recast*)

1	S	Miss, nista' immur it-toilet?
2	I	Come scusa?
3	S	Posso andare al bagno?
4	I	Certo

Traduzione:

S: *Prof, posso andare al bagno?*

I: *Come scusa?*

S: *Posso andare al bagno?*

I: *Certo*

L'interazione nell'esempio (3) esula dal tema della lezione. Nella classe LS le occasioni di comunicazione autentica non si presentano spesso e l'insegnante fa benissimo a sfruttarla chiedendo una riformulazione (r.3) prima di acconsentire alla richiesta. La sua domanda (r.2), infatti, è un invito a riformulare la domanda iniziale (r.1) in italiano anche se l'insegnante capisce perfettamente la richiesta dello studente in maltese.

Esempio 4: Domande chiuse (risposte sì/no e domande referenziali)

²⁷ S. Caruana, *Mezzi di comunicazione e input linguistico. L'acquisizione dell'italiano L2 a Malta*, Milano, Franco Angeli, 2003, pp. 170-173.

1	I	A lui a lei? Simone. Simone huwa raġel .
2	S	A lui

Traduzione:

I: *A lui a lei?* Simone. Simone è un uomo

S: *A lui.*

L'esempio (4) si ricollega a un argomento grammaticale (i pronomi personali) e l'insegnante fa una domanda direttamente dal testo di lettura per proporre una scelta allo studente. Specifica il genere maschile usando la L1 e questo porta lo studente alla risposta corretta. Nelle trascrizioni di Fenech ci sono molti esempi simili: l'insegnante usa la L1 per aiutare gli studenti a scegliere l'alternativa corretta specialmente quando si insegnano nozioni grammaticali. In questi casi, una volta ottenuta la risposta corretta non si elabora ulteriormente.

Esempio 5: Richieste di traduzione

1	I	Seven . No, prego. È libero. Mela , libero xi tfisser ?
2	S1	Liberu , free
3	I	Free , libro huwa ktieb . Libero huwa free . Mela , prego (...) per eżempju din ġieli semmejniha . Prego. Xi tfisser prego?
4	S2	Skuzani , jekk jogħġbok
5	I	Idħol
6	S3	Welcome
7	I	Welcome , eżempju xi ħadd ħabbat il-ħbieb . Prego. Idħol

Traduzione:

I: *Sette*. No, prego. È libero. Allora, libero che cosa vuole dire?

S: *Liberu*, *free*

I: *Libero*, libro è 'ktieb'. Libero è 'free'. Allora, prego (...) per esempio questa l'abbiamo menzionata qualche volta. Prego. Che cosa vuol dire prego?

S2: *Scusami*, prego

I: *Entra*

S3: *Benvenuto*

I: *Benvenuto*, per esempio qualcuno bussava alla porta. Prego. *Entra*

Tramite questo esempio si segnala, prima di tutto, come durante le lezioni d'italiano LS a Malta il passaggio da un codice all'altro avviene spesso in modo rapido e spontaneo. Per esempio, nella frase 'libero *huwa free*' (r.3) l'insegnante usa una lingua diversa per ciascuna parola, italiano-maltese-inglese. L'elicitazione da parte dell'insegnante viene formulata in maltese, e si chiede il significato della parola 'libero' (r.1). S1 risponde in maltese, formulando la parola affine 'liberu' e aggiunge anche la traduzione in inglese (r.2). A r.3, invece, si richiede di nuovo la partecipazione degli studenti, con la richiesta di spiegare il significato di 'prego'. Per via delle connotazioni pragmatiche di tale termine - che rende difficoltosa la traduzione letterale - due apprendenti forniscono alcuni esempi in inglese e in maltese con l'aiuto dell'insegnante (r.4-7). In questo esempio, l'elicitazione si limita a richiedere una traduzione e stimola limitatamente la partecipazione degli studenti che formulano risposte molto concise in maltese o in inglese (r. 2, 4 e 6). Si nota come in questi casi gli studenti non usino la lingua target anche perché la richiesta di traduzioni da parte dell'insegnante non offre loro stimoli per farlo.

Esempio 6: Richieste di traduzione

1	I	Pasqua x'inhu?
2	S1	L-Għid
3	S2	L-Easter

Traduzione:

I: Pasqua **che** cos'è?

S1: La **Pasqua**

S2: La Pasqua

La richiesta immediata di traduzione dell'insegnante a r.1 dell'esempio 6, porta a risposte corrette in maltese prima e in inglese poi. Si segnala che, come succede nell'esempio precedente, l'interazione non si sviluppa ulteriormente e si passa ad altro.

Esempio 7: Domande aperte

1	I	Moħkom hawn. Mela , la signora Vassallo vuole prenotare una breve vacanza per la sua famiglia in un parco. Cerca il numero di telefono su Internet e chiama direttamente il parco. Mela x'għamlet din l-omm?
2	S	Marret iċċempel
3	I	Mela ċemplet direttament
4	S	Il-park ²⁸

Traduzione:

I: **Fate attenzione. Allora, la signora Vassallo vuole prenotare una breve vacanza per la sua famiglia in un parco. Cerca il numero di telefono su Internet e chiama direttamente il parco. Allora che cosa ha fatto questa mamma?**

S: **È andata a telefonare**

I: **Allora ha telefonato direttamente**

S: **Il parco**

Nell'esempio 7, dopo il richiamo all'attenzione e il segnale discorsivo (*mela*, [mɛ'le]), ambedue in maltese, l'insegnante legge due frasi ad alta voce e chiede l'intervento degli apprendenti tramite una domanda aperta in maltese (r.1). Questa domanda, infatti, si presterebbe a più risposte corrette (es. ha cercato il numero di telefono, ha usato Internet per farlo, ha chiamato il parco). Tuttavia, non appena uno studente fornisce una risposta (in maltese), dimostrando di aver compreso il significato del verbo 'chiamare' (r.2), l'insegnante non richiede interventi ulteriori da parte degli apprendenti, anche se la sua elicitazione lo avrebbe potuto consentire. Questo è diverso da quello che accade nelle seguenti interazioni (esempi 8 e 9) in cui l'insegnante lascia spazio per diversi interventi degli studenti:

²⁸ La voce inglese 'park' (r. 4), che si usa in maltese come prestito non integrato, viene preceduta dall'articolo *il-*, articolo maltese che deriva dall'arabo -al (ال), omonimo dell'articolo determinativo italiano.

Esempio 8: Domande aperte

1	I	Mela, tipi differenti ta' djar. Potete menzionare alcuni, alcune tipi di abita, abita dove abitare, abitazioni ? Vediamo un po'.
2	S	Appartamente
3	I	Appartamen...
4	S	To.
5	I	Appartamento.
6		(seguono varie risposte di altri studenti)

Traduzione:

I: Allora, tipi diversi di abitazioni. Potete menzionare alcuni, alcune tipi di abita, abita dove abitare, abitazioni ? Vediamo un po'.
(...)

Questa domanda aperta dell'insegnante a r. 1 dell'esempio8, formulata in LS dopo una frase in L1 in cui si menziona (in maltese, *djar*) l'area semantica di cui si sta occupando, viene recepita immediatamente dagli studenti. Infatti, dopo la prima risposta e il feedback correttivo (r. 2-5), ne seguono altre, quasi tutte in inglese (es. *mansion, maisonette, bungalow, boat-house*), lingua usata comunemente a Malta per identificare diverse tipologie di abitazioni.

Esempio 9: Domande aperte

1	I	C'è il sole. X'nista' ngħid iktar?
2	S1	È caldo
3	I	Eh ok, imma nista' ngħid kelma għal hawnhekk
4	S2	È sereno.
5	S3	È bello.
6	I	È sereno eppure è. Dal sole... din kelma ġdida. Sol...
7	S4	Solento
8	I	Soleggiato. Soleggiato

Traduzione:

I: C'è il sole. Cosa posso dire di più?

S1: È caldo

I: eh, ok, però posso dire una parola per questo

S2: È sereno

S3: È bello

I: È sereno eppure è. Dal sole...questa è una parola nuova. Sol...

S4: solento

I: Soleggiato. Soleggiato.

Questa interazione presenta caratteristiche simili a quella precedente e anche in questo caso la domanda aperta (stavolta nella L1) dell'insegnante (L1) permette agli apprendenti di formulare alcune risposte, limitate a singole parole. Anche in questo caso sono limitate a singole parole. Le elicitazioni ripetute dell'insegnante, sempre in L1 (r. 3 e 6), insieme al *clue* che fornisce in LS ('dal sole' a r.6) permettono a uno studente di tentare di formulare l'aggettivo (r.7) che l'insegnante corregge (r.8).

Nell'esempio seguente l'elicitazione avviene in forma non verbale, ovvero tramite l'immagine di una casa che gli apprendenti descrivono per ripassare lessico e sintagmi nominali:

Esempio 10: Elicitazione non verbale (tramite l'uso di un'immagine)

1	I	(Mostra un'immagine di un ripostiglio alla classe)
2	S	Miss, ma nafx x'jgħidulha eh bit-Taljan. Ħa naghmilhielek eżatt
3	I	Għidli
4	S1	Camera di scatoli
5	S2	Il-box room
6	I	Box room hija eh, eħe. Ripostiglio. Ripostiglio

Traduzione:

S: *Prof, non so come si dice in italiano. Gliela faccio esattamente*

I: *Dimmi*

S1: *Camera di scatoli*

S2: *Il-box room*

I: *Box room è eh, sì. Ripostiglio. Ripostiglio*

In questa fase di una lezione sul lessico della casa, dopo aver elicitato alcune risposte, si arriva al ripostiglio: uno studente (r.2) fa notare all'insegnante che non sa come si dice in italiano, ma che può formulare una versione 'esatta', tramite un calco sintagmatico. Così *box room* diventa 'camera di scatoli' (r.4), mentre un altro studente (r.5) riporta la forma in inglese. L'insegnante interviene per fornire la forma corrispondente in italiano, ma l'aver lasciato lo spazio agli apprendenti per fare ipotesi, sollecitandoli in maltese (r.3), permette loro di essere coinvolti nell'interazione.

Si segnala che durante questa lezione l'insegnante ha formulato i propri suggerimenti (che a nostro modo di vedere servono da *clues*), sottolineando le parole affini che ci sono tra maltese e italiano, tra cui *kċina* 'cucina', *salott* 'salotto', *terrazzin* 'terrazzo', *kamra tal-banju* 'bagno' ecc.

Esempio 11: Elicitazione e metalingua

1	I	(...) animale hija l- <u>animal</u> . Oqgħodu attenti, l'animale perché l'hanno scritta con due n. Ħafna drabi tiktbuha <u>double</u> n. Bil-Malti <u>double</u> n. In italiano, solo una n.
2	S	Inti ma tgħidx <u>animale</u> . Animale.
3	I	Animale mhux <u>double</u> n. Iktibha tajjeb isa.

Traduzione:

I. Animale è l'animale. Fate attenzione, l'animale perché l'hanno scritta con due n. **Molto spesso la scrivete con due n.** In maltese (si scrive) con due n. In italiano, solo una n.

S. **Non si dice 'animale'**. Animale.

I. Animale, **non** con la doppia n. **Scrivila bene, dai.**

In quest'ultimo esempio l'insegnante si sofferma su una distinzione ortografica, ovvero la geminata nel maltese *animal*, rispetto all'italiano 'animale'. L'elicitazione in L1 serve soprattutto perché gli studenti scrivano la parola correttamente. Uno studente

però la riproduce correttamente anche nella forma parlata (r.2) facendo la distinzione tra il lessema maltese e quello italiano.

Discussione

Le elicitazioni plurilingui nel contesto della lezione di italiano LS a Malta creano opportunità di interazioni tra insegnanti e apprendenti. Dai dati presentati nella Tabella 3 si osserva che spesso si chiede agli apprendenti di tradurre parole o frasi e che l'italiano LS si usa maggiormente in almeno due circostanze: quando si fanno domande chiuse o referenziali e quando l'insegnante richiede la partecipazione degli apprendenti tramite, per esempio, suggerimenti (*clues*) o richieste di riformulazioni. Come avviene di norma a Malta - data la presenza di molti termini di origine italiana in maltese - gli insegnanti a volte si soffermano su parole affini, di modo che gli apprendenti possano identificare le somiglianze tra la LS e le lingue che già conoscono.

I dati quantitativi rivelano che l'uso della lingua target da parte degli apprendenti è limitata a poche parole e alcune frasi semplici. Pur trattandosi di apprendenti che studiano la LS da almeno tre anni, in un contesto culturalmente e geograficamente vicino all'Italia, la loro partecipazione nelle interazioni orali risulta davvero ridotta. Si ribadisce che i dati sono tratti da una classe di lingua, in cui lo studio dell'italiano fa parte del programma scolastico che seguono gli apprendenti - il che comporta che non tutti gli apprendenti siano motivati a imparare l'italiano.

I dati ci permettono di formulare alcune riflessioni: prima di tutto si conferma che nella classe d'italiano LS a Malta c'è un uso abbondante della L1. Ciò è indubbiamente dovuto allo stesso retroterra condiviso da insegnanti e apprendenti, e dalla consapevolezza degli studenti che l'insegnante è di L1 maltese / L2 inglese. Si aggiunge che il contesto comunicativo autentico maltese è fortemente condizionato dalla commutazione di codice maltese-inglese, con le due lingue che si sovrappongono come avviene spesso in contesti bilingui. Pensare che tale processo si possa escludere completamente dalla classe e che, chiusa la porta, tutti useranno solo ed esclusivamente la LS, è illusorio. Pertanto capire come e quando usare la L1 possa portare a un maggiore coinvolgimento degli studenti per imparare la LS è utile, come abbiamo tentato di mostrare tramite le analisi a seguito di a ogni esempio riportato. Si ribadisce che tali dati andrebbero ampliati in studi futuri, benché rappresentino esempi di alcune interazioni che abbiamo selezionato da una raccolta dati molto più estesa.²⁹

I nostri dati, pur nei limiti che abbiamo sottolineato, dimostrano che chiedere di tradurre (esempi 5 e 6) è un comodo espediente, ma poco altro. L'uso ripetuto di *xifisser?* 'che cosa vuol dire?', specialmente nel caso dell'insegnante A, non permette agli apprendenti di trarre molti benefici perché limita le possibilità di interagire, come invece avviene nelle situazioni che sfruttano il plurilinguismo in modo più creativo.

La L1 è utile anche per *clues* e *recast* perché, oltre a servire per incoraggiare la partecipazione degli studenti, permette loro di formulare parole o frasi nella LS (esempio 1, r. 4-6, esempio 2, r. 7-9, esempio 3, r. 3) e di usare lessico che conoscono già o che stanno imparando.

Formulare domande - meglio aperte che chiuse - offre spunti per un uso produttivo della LS (esempi 7-9). Anche in questi casi si osserva come gli insegnanti usino la L1 (esempio 7, r. 1; esempio 8, r. 1, esempio 9, r. 1) per assicurarsi che gli studenti capiscano la LS e per permettere loro di formulare risposte. In due interazioni che abbiamo selezionato (esempi 8-9) le risposte degli studenti si susseguono ed è palese che l'elicitazione dell'insegnante ha funzionato bene.

²⁹ K. Fenech, *La commutazione di codice interfrasale e intrafrasale*, cit.

In queste circostanze la L1 (e anche l'inglese L2 nel contesto maltese) risultano utili in quanto agiscono come *scaffolding*, in termini vygotskiani, ovvero possono 'appoggiare' la produzione LS, talvolta creando un clima di maggiore rassicurazione in classe. Ciò si vede in modo particolare nei vari interventi dell'insegnante nell'esempio 9. Gli studenti che sanno che possono tornare alla propria L1, quando non riescono a esprimersi nella LS, sembrano più disposti a partecipare.

L'esempio 10 parte da uno stimolo non verbale, ovvero un'immagine - in questo caso è interessante notare come il sollecito dell'insegnante (in L1) fa sì che l'interazione non si blocchi, perché si permette agli studenti di formulare ipotesi, anche se non arrivano alla forma corretta in LS.

Si segnala, infine, come esemplificato in (11), che la L1 si usa anche per aspetti metalinguistici, dal momento che tratta spesso nozioni che possono essere complesse da spiegare nella LS. Ciò vale anche per le spiegazioni grammaticali (si veda, a questo proposito, anche la distinzione maschile/femminile che si fa nell'esempio 4), dove abbiamo notato un uso molto esteso della L1 e lezioni poco incentrate sui bisogni comunicativi degli studenti.

Conclusione

Dagli esempi riportati in questo lavoro si conferma che il plurilinguismo degli insegnanti maltesi può rappresentare una risorsa importante, specialmente se si crea lo spazio per un intervento dello studente che va oltre la semplice traduzione. Le interazioni, inoltre, confermano l'osservazione di Carson e Kashihara,³⁰ ovvero 'if instructors know both the L1 and L2 languages, they can recognize, anticipate and correct the L1 assumptions by comparing the two languages'. Nel contesto maltese gli insegnanti d'italiano hanno l'indubbio vantaggio di poter sfruttare le tante parole in maltese di origine italiana: quando gli apprendenti si rendono maggiormente conto di certe somiglianze, capire e usare la L2 in classe è facilitato. Si aggiunge che in un contesto come quello maltese, si possono sfruttare le parole affini nonché la vicinanza culturale per motivare maggiormente gli studenti a imparare l'italiano.³¹

Anche se i dati di questo studio mettono in rilievo la limitata partecipazione degli studenti alle interazioni, è comunque possibile che alcuni di loro riescano a capire il *teacher talk* in LS, pur non riuscendo a interagire in italiano. I nostri dati non ci consentono di approfondire questa osservazione, ma ci pare importante ricordare che le fasi dell'apprendimento LS sono caratterizzate da 'periodi di silenzio' e la partecipazione da parte dei discenti, nonché il feedback che danno, non sono necessariamente favorite da insistenze esagerate da parte dell'insegnante. È dunque indispensabile capire i momenti propizi per coinvolgerli direttamente e adoperare le tecniche migliori per farlo.

Da queste constatazioni emerge dunque l'importanza del ruolo dell'insegnante di lingua, non soltanto in merito alla propria preparazione pedagogica, ma anche alla capacità di sfruttare tutte le proprie competenze linguistiche con gli apprendenti. Ciò è fondamentale in tutti i contesti di apprendimento, sia quando l'insegnante è madrelingua sia quando non lo è. Nel secondo caso, l'insegnante può essere favorito dalla conoscenza della L1 dei propri apprendenti, fatto che può rappresentare un vantaggio da non sottovalutare, anche nelle elicitazioni. I vantaggi che si possono trarre dal plurilinguismo degli insegnanti vanno anche tarati in base alle competenze L2 degli apprendenti. A Malta la situazione dell'italiano è cambiata molto rispetto al passato, ovvero da quando l'esposizione alla lingua attraverso i mezzi di

³⁰ Carson & Kashihara, 'Using the L1 in the L2 classroom', cit., p. 42.

³¹ M. Micallef & S. Caruana, 'L'interculturalità nella didattica dell'italiano a Malta', in C.M. Coonan, A. Bier & E. Ballarin (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, Venezia, Ca' Foscari, 2018, pp. 185-198.

comunicazione, soprattutto tra i giovani, è diminuita.³² Se, pertanto, in passato si poteva usare regolarmente la LS in classe, perché molti apprendenti vi erano già esposti in contesti spontanei, adesso la maggior parte degli studenti inizia a studiare l'italiano a scuola senza essere stata esposta a un input autentico in questa LS. Spesso sono gli stessi insegnanti che sentono il bisogno di adoperare la L1, specialmente con apprendenti demotivati e con coloro che sono nelle fasi iniziali di apprendimento della LS.

Si aggiunge, a conclusione di questo lavoro, che in molte classi maltesi oggi, diversamente da quelle prese in esame in questo lavoro, vi sono studenti di nazionalità diversa - compresi molti italiani.³³ Nella formazione degli insegnanti diventa pertanto fondamentale affrontare temi come la commutazione di codice per scopi pedagogici e allargare gli obiettivi della LS per incorporare anche nozioni di *language awareness* nonché di apprezzamento della diversità linguistica e culturale. Si sottolinea che ciò può avvenire riferendosi a esempi come quelli citati in questo lavoro, su cui si può riflettere anche in sede di formazione pedagogica.³⁴

Parole chiave

elicitazione, plurilinguismo, didattica, commutazione di codice, Malta

Sandro Caruana è Professore Ordinario di glottodidattica e di linguistica applicata all'Università di Malta. È stato preside della Facoltà di Scienze dell'Educazione dal 2015 al 2019. È coordinatore dell'unità di Malta del Centro Interuniversitario "LinE - Language in Education". Tra le sue aree di specializzazione vi sono la glottodidattica, la sociolinguistica, la linguistica italiana contemporanea e la comunicazione interculturale. La sua ricerca comprende lavori sull'elemento romanzo nel maltese, la didattica dell'italiano come lingua straniera, la commutazione di codice in contesti bilingui e multilingui e la formazione degli insegnanti. Ha pubblicato i suoi lavori in varie riviste accademiche specializzate e li ha presentati, a volte in qualità di relatore su invito, in convegni in Italia e in altri paesi. Nel 2018 gli è stata conferita l'onorificenza di Ufficiale dell'Ordine della Stella d'Italia, per il rilevante contributo alla promozione della cultura italiana e al rafforzamento delle relazioni tra Italia e Malta.

Dept. of Languages & Humanities, OH114,
Faculty of Education
University of Malta
Msida MSD 2080 (Malta)
sandro.caruana@um.edu.mt

³² Fino a vent'anni fa molti maltesi, tra cui i giovani, erano esposti regolarmente all'italiano tramite i mezzi di comunicazione. L'era digitale ha fatto sì che adesso si possa accedere a molti materiali, provenienti da tutto il mondo. L'esposizione all'italiano è diminuita notevolmente, spesso a favore dell'inglese. Il maltese si usa molto spesso, assieme all'inglese, nel parlato-scritto, per esempio per interagire nei social.

³³ S. Caruana, 'L'inclusione degli italiani nella società e nelle scuole maltesi', in: *Italiano LinguaDue*, 12, 2 (2020), pp. 431-442. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15089>

³⁴ J. Barnes & M. Almgren, 'Training teachers for the challenges of multilingual education', in: J. Pinto & N. Alexandre (a cura di), *Multilingualism and third language acquisition: Learning and teaching trends*, Berlin, Language Science Press, 2021, pp. 117-136. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4449778>; P.L. Paquet & N. Woll, 'Debunking student teachers' beliefs regarding the target-language-only rule', in: J. Pinto & N. Alexandre (a cura di), *Multilingualism and third language acquisition: Learning and teaching trends*, Berlin, Language Science Press, 2021, pp. 95-116. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4449776>

Krystle Fenech è un'insegnante di maltese alla scuola San Ġorġ Preca Blata l-Bajda, Malta. Ha conseguito il titolo di Bachelor of Education (Honours) in italiano e in maltese presso l'Università di Malta nel 2017. Tra le sue aree di specializzazione vi sono la didattica delle lingue, l'acquisizione dell'italiano L2 e la commutazione di codice nel *teacher talk*.

Collegio San Ġorġ Preca
Triq Mountbatten
Blata l-Bajda (Malta)
krysttlezerafa@gmail.com

SUMMARY

Plurilingual elicitations in Italian for foreigners' classrooms in Malta

Through elicitation teachers involve learners in the process of discovering language and they use various means in order to do so: these include verbal cues (paraphrasing, questioning etc.) and non-verbal ones (pictures, gestures etc.). In this paper we refer to data collected in the Italian language classroom in Malta, in a small-scale study based on twelve lessons, carried out by three different trilingual (Maltese/English/Italian) teachers. Learners are 13-14 year-old Maltese nationals. In our analysis we present information related to the way teachers use elicitation in order to encourage their learners to produce vocabulary and simple sentences in Italian. Examples are provided to illustrate exchanges in which using learners' language prior competences is a pedagogically-valid strategy. Data reveal that teachers resort to various elicitation techniques, and that they rely heavily on their plurilingualism. This indicates that teaching a foreign language in a bilingual context lends itself to situations wherein elicitation occurs by resorting to learners' L1 and to their knowledge of other languages.