

L'uso delle strategie di trasparenza nella comunicazione dei docenti plurilingui

Elena Monami

Il *teacher talk* come esempio di parlato modificato

È innegabile che ogni docente abbia un suo stile discorsivo dovuto a molteplici variabili, alcune socio-biografiche come l'età, la provenienza, la cultura di riferimento, altre di natura scientifico-professionale tra cui la formazione accademica, le esperienze didattiche pregresse, la scelta del metodo. Di fronte a tale eterogeneità e molteplicità di stili di insegnamento siamo consapevoli che rintracciare linee generali nel parlato del docente può risultare un'impresa non facile.¹ Nonostante ciò, cercheremo di delineare quali sono le strategie fondamentali nell'uso linguistico dell'insegnante non madrelingua. Preme mettere in evidenza, innanzitutto, che il *teacher talk* (o parlato del docente), rientra tra le varietà di lingua "modificate", ovvero varietà utilizzate in casi in cui la competenza linguistica dell'interlocutore è limitata. In sociolinguistica la varietà con cui i parlanti nativi si rivolgono ai non nativi viene definita *foreigner talk*; tale varietà ha caratteristiche riscontrabili in ogni lingua - tra queste osserviamo chiaramente un eloquio più enfatico, l'utilizzo di vocaboli più brevi e più comuni, l'uso di frasi dalla struttura sintattica non marcata e trasparente, la tendenza a privilegiare concetti basilari piuttosto che quelli maggiormente articolati e complessi - e per questi tratti comuni può considerarsi un registro universale come afferma lo studioso Ferguson.²

Il *foreigner talk* è una varietà di lingua che qualsiasi parlante nativo può selezionare dal proprio repertorio per comunicare, spesso in modo spontaneo e non sempre consapevole, con un parlante non nativo che abbia competenza linguistica in L2 molto limitata.³ Il suo utilizzo può essere dunque considerato una forma di gentilezza nei confronti dell'interlocutore per aiutarlo a capire il contenuto e raggiungere l'obiettivo della comunicazione. In altri casi, come afferma Vedovelli, l'uso di tale varietà potrebbe invece essere ritenuta una sorta di 'razzismo comunicativo', veicolato da un modo semplificato, e non di rado distorto, di proporre i contenuti comunicativi.⁴

¹ E. Monami, *Correggere l'errore nella classe di italiano L2*, Roma, Edilingua, 2021.

² C. Ferguson, 'Foreigner Talk as the Name of a Simplified Register', in: *International Journal of the Sociology of Language*, (Foreigner Talk, numero monografico a cura di M.G. Clyne), XX-VIII (1981), pp. 9-18.

³ M.H. Long, 'The role of the linguistic environment in second language acquisition' in W.C. Ritchie & T.K. Bhatia (a cura di), *Handbook of Second Language Acquisition*, New York, Academic Press, 1996, pp. 413-468.

⁴ M. Vedovelli, 'Il parlato nella didattica della L2: le ragioni della naturalezza e dell'apprendimento', in: M. Vedovelli (a cura di), *Indagini sociolinguistiche nella scuola e nella società in evoluzione*, Milano,

Dal punto di vista sociolinguistico, il *foreigner talk* e omologamente il *teacher talk* vengono inseriti nella dimensione diafasica dello spazio linguistico, quella cioè legata al contesto e al ruolo degli interlocutori. Sul piano diastratico, relativo al livello socio-culturale dei parlanti, *foreigner* e *teacher talk* si differenziano invece in modo sostanziale; nel primo caso si tratta di un parlato con forme non corrette anche a livello morfosintattico (es. voi andare destra poi girare sinistra, quando vedere semaforo fermarsi...) mentre il parlato del docente di L2 non è mai sgrammaticato e anzi, i fenomeni di semplificazione e riduzione sono chiari segnali di corretta gestione delle strutture comunicative - da parte di un esperto - che consentono al non nativo di accedere chiaramente al messaggio.

Il *teacher talk*, pur facendo ampio uso di strategie di semplificazione o elaborazione del messaggio non risulta mai "grossolanamente" calibrato sulle competenze dell'interlocutore; il docente elabora già a livello fonologico il suo modo di esporre grazie al tono di voce più alto, alla pronuncia più accurata, al ritmo rallentato, al maggiore uso di pause, a una gamma di intonazioni più ampia, forme linguistiche complete e non contratte, riuscendo così a creare un tipo di comunicazione presumibilmente più agevole per il non nativo.

Oltre agli aspetti paraverbali anche quelli morfosintattici sono oggetto di modifica da parte del docente di L2: tra i più rilevanti troviamo l'ordine canonico delle parole (in italiano soggetto-verbo-oggetto), una maggiore presenza dei costituenti opzionali (es. pronomi personali soggetto), più domande polari (sì/no) e meno domande aperte. E per quanto riguarda le modifiche a livello di lessico si rileva l'uso di termini ad alta frequenza, rare forme idiomatiche, meno forme opache (sostantivi preferiti ai pronomi), uso di termini più generici (iperonimi). Tutto ciò in particolare ai livelli più basilari di competenza linguistico-comunicativa del Quadro Comune Europeo di Riferimento.⁵

Da non dimenticare è che anche gli aspetti relativi alla pragmatica costituiscono un punto chiave del *teacher talk*. Si riscontrano infatti riduzioni nella scelta degli allocutivi e la preferenza ricade inevitabilmente sull'informale "tu" (in italiano), gli ordini vengono espressi più spesso con forme al modo imperativo, mentre gli argomenti di conversazione sono prevalentemente ancorati al contesto concreto. Si nota allo stesso tempo che il docente tende a elaborare la sua comunicazione ricorrendo all'uso di gesti e altri codici cinetici per accompagnare il discorso ed è presente un maggiore ricorso a deittici.⁶ Da tutto ciò risulta chiaro che il *teacher talk* si inserisce nelle varietà di parlato con 'simplified registers which are used with various kinds of addressees who [...] lack full competence in the language'.⁷

Oltre a quelle appena esplicitate non dobbiamo in alcun modo dimenticare le modifiche che riguardano la sfera interazionale. Perché se è certamente vero che nel *teacher talk* è presente in primo luogo un adattamento linguistico-comunicativo in base alle competenze reali o presunte degli interlocutori preme ricordare che nel rapporto con il gruppo classe non viene mai meno il potere interazionale del docente. Si tratta sempre di tipiche situazioni asimmetriche fortemente legate a ruoli fissi

Franco Angeli, 1991, pp. 225-238.

⁵ Per il *Quadro Comune Europeo di Riferimento* e descrittori di competenze dei sei livelli, si rimanda al sito ufficiale del documento <https://rm.coe.int/1680459f97>

⁶ G. Pallotti, *La seconda lingua*, Milano, Bompiani, 1998; C. Bettoni, *Imparare un'altra lingua*, Roma-Bari, Laterza, 2001; P. Diadori, "Teacher-talk/foreigner-talk" nell'insegnamento dell'italiano L2: un'ipotesi di ricerca', in: L. Maddii (a cura di), *Apprendimento e insegnamento dell'italiano L2*, Firenze-Atene, IRRE Toscana-Edilingua, 2004, pp. 71-102.

⁷ Ferguson, 'Foreigner Talk', cit., p. 10.

docente-apprendente, esperto-inesperto⁸ e nelle classi di L2 si riscontra la presenza di strategie didattiche ‘capaci di favorire la partecipazione degli allievi, mediante interazioni a struttura verticale in cui l’enunciato si costruisce nell’arco di più mosse linguistiche’,⁹ senza naturalmente perdere di vista la qualità dell’input che deve essere in primo luogo comprensibile. È evidente qui il riferimento alle teorie di Stephen Krashen secondo cui l’unico modo per far progredire l’acquisizione consiste nell’esposizione all’input, un input comprensibile che si situi dunque nella corretta posizione lungo l’asse dell’ordine naturale di acquisizione, cioè immediatamente dopo l’input che fino a quel momento è stato acquisito, secondo la formula “i + 1”.¹⁰ Il docente tende, per tale scopo, ad apportare modifiche affinché l’input che trasmette all’apprendente sia il più possibile comprensibile e “apprendibile”.

Nel parlato del docente si ritrovano dunque ‘strategie di trasparenza’ spesso pertinenti ad aspetti prettamente lessicali e pragmatici, oltre che morfosintattici, ed espresse tramite fenomeni di elaborazione o riduzione del discorso. Come già dichiarato da Chaudron, nel *teacher talk* da un lato ci si limita a forme lessicali ‘stylistically neutral’ rintracciabili in un vocabolario basico ad alta frequenza e relative ad argomenti legati al contesto concreto; dall’altro lato si raggiunge la trasparenza grazie all’uso di parafrasi, di ripetizioni di concetti tramite sinonimia, di sostantivi al posto di pronomi e di supporti visivi come immagini, grafia, gesti in grado di facilitare notevolmente la comprensione dell’input già dai primi livelli di competenza linguistica.¹¹

Un ulteriore aspetto rintracciabile nella comunicazione del docente è la presenza delle “pratiche di glossa”, espressioni che permettono di capire le intenzioni del parlante e agevolare quindi una corretta interpretazione degli enunciati prodotti. La nozione di pratica di glossa è stata introdotta da Sacks e Garfinkel: i due studiosi, con tale concetto, non intendevano riferirsi solo alla comunicazione nel contesto classe ma all’interazione interpersonale in senso ampio, in cui ciascun membro cerca di ‘parlare in maniera coerente, chiara, consistente e razionale’ usando a questo scopo anche forme di metacomunicazione.¹² Tali procedure hanno un carattere estremamente variegato e si realizzano in un numero illimitato di forme;¹³ per questo risulta piuttosto difficile catalogarle e si preferisce invece parlare delle loro caratteristiche funzionali. Sappiamo per certo che le pratiche di glossa si legano fortemente al contesto e spesso si identificano con i deittici spazio-temporali: *adesso, ora, poi, prima, qui, siamo in classe, siamo in casa di altri...* ma anche *per esempio, per concludere, voglio dire* e permettono ai parlanti di disambiguare i significati e riparare eventuali incomprensioni. Ci sembra quindi opportuno inserire tali procedure tra le peculiarità del *teacher talk*: grazie alla loro presenza è possibile accedere più facilmente al messaggio e stabilire legami di interazione e cooperazione con la classe. Oltre a ciò, preme focalizzare l’attenzione sui molteplici punti di forza del docente plurilingue nell’uso delle strategie di trasparenza. Tra i punti a favore troviamo la possibilità di fornire spiegazioni nella lingua madre degli studenti facendo ricorso al *code switching* e al *code mixing*; è possibile prevedere difficoltà linguistiche legate

⁸ P. Diadori, M. Palermo & D. Troncarelli 2015, *Manuale di didattica dell’italiano L2*, Perugia, Guerra, 2015.

⁹ Ivi, p. 314.

¹⁰ S.D. Krashen, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Harlow, Longman, 1985.

¹¹ C. Chaudron, ‘Contrasting approaches to classroom research: qualitative and quantitative analysis of language use and learning’, in: *Second Language Studies*, 19, 1 (2000), pp. 1-56.

¹² H. Sacks & H. Garfinkel, ‘On formal structures of practical action’, in: J.C. McKinney & E.A. Tiryakian (a cura di), *Theoretical Sociology*, Appleton-Century-Crofts, New York, 1970, p. 344.

¹³ F. Orletti, *La conversazione diseguale. Potere e interazione*, Roma, Carocci, 2000.

alle differenze tra L1 e L2 (anche in riferimento alle teorie dell'Analisi Contrastiva degli errori);¹⁴ è possibile utilizzare e trasmettere quelle strategie utili a capire e ricordare la L2 che solitamente si basano su principi di affinità interlinguistica tra L1 e altre lingue conosciute; e oltre a tutto ciò, anche la vicinanza alla cultura degli studenti giocherà un ruolo di primo piano per l'apprendimento di una L2.

Quadro teorico di riferimento

Come abbiamo anticipato in apertura di questo contributo, la nostra ricerca si inserisce nel quadro teorico della Conversation Analysis. Nata dai principi della ricerca etnometodologica e dell'ordine interazionale di Erving Goffman,¹⁵ la *Conversation Analysis* si sviluppa a partire dalla fine degli anni Sessanta del secolo scorso negli Stati Uniti, per opera dei sociologi Harvey Sacks, Emanuel Schegloff e Gail Jefferson.¹⁶ I ricercatori che seguono i principi della Analisi della conversazione non cercano risposte sulla base di ipotesi precostituite, ma vogliono osservare in modo induttivo i dati raccolti tramite registrazioni audio o video (poi trascritte) per scoprire il modo in cui la struttura si sviluppa nello scambio conversazionale simmetrico - fra interlocutori di pari grado - o asimmetrico (per es. fra medico e paziente, fra giudice e imputato, fra docente e allievo), secondo meccanismi culturalmente specifici e solo in parte prevedibili. Per quanto riguarda l'interazione in classe di recente si è affermato un sotto-settore di ricerca ancora più specifico: quello della Analisi della conversazione applicata alla classe di lingua straniera, ovvero la *Conversation Analysis for Second Language Acquisition (CA-for-SLA)*,¹⁷ che ha dato origine a un ulteriore ambito di studio legato alla formazione dei docenti di lingua.¹⁸

Tra gli studi che si rifanno all'Analisi della conversazione e offrono esempi strettamente legati alle competenze del docente di lingua per stranieri, nell'ambito della didattica dell'italiano L2 rivestono un ruolo cruciale i lavori di Titone, Orletti e Diadori, Diadori e Monami.¹⁹

¹⁴ Per le origini dell'Analisi Contrastiva si rimanda, tra gli altri, a C. Fries, *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1945 e R. Lado, *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1957.

¹⁵ E. Goffman, *Forms of Talk*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1981.

¹⁶ J. Atkinson & J. Heritage (a cura di), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press, 1984; J. Heritage (a cura di), *Contemporary Studies in Conversation Analysis*. London, Sage, 2006; E.A. Schegloff, 'Reflections on Quantification in the Study of Conversation', in: *Research on Language and Social Interaction*, 26, 1 (1993), pp. 99-128.

¹⁷ Cfr. N. Markee & G. Kasper, 'Classroom talks: An introduction', in: *The Modern Language Journal*, 88 (2004), pp. 491-500; J. Hellermann, *Social Actions for Classroom Language Learning*, Clevedon, Multilingual Matters, 2008; S. Pekarek Doehler, 'CA-SLA: Conversation analysis and second language acquisition', in: K. Mortensen & J. Wagner (a cura di), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Chichester, Wiley-Blackwell Publishing, 2013, pp. 1097-1104.

¹⁸ Cfr. P. Seedhouse, 'Learning to Talk the Talk: Conversation Analysis as a Tool for Induction of Trainee Teachers', in: S. Garton & K. Richards (a cura di), *Professional Encounters in TESOL*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2008, pp. 42-57; O. Sert, *Social Interaction and L2 Classroom Discourse*, Edinburgh, Edinburgh University Press, 2015; S. Walsh, *Classroom Discourse and Teacher Development*, Edinburgh, Edinburgh University Press, 2013.

¹⁹ R. Titone, *Il linguaggio dell'interazione in classe. Teorie e modelli di analisi*, Roma, Bulzoni, 1988; F. Orletti (a cura di), *Fra conversazione e discorso*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1994; F. Orletti, *La conversazione diseguale. Potere e interazione*, Roma, Carocci, 2000; P. Diadori, 'Lessico di base e stile discorsivo "brillante" nel parlato del docente di italiano L2', in: M. Barni, D. Troncarelli, C. Bagna (a cura di), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, Milano, Franco Angeli, 2008, pp. 157-164; P. Diadori, 'Punti di forza e di debolezza del docente nativo. Il caso dell'italiano L2', in: *Italiano a stranieri*, 23, Roma, Edilingua, 2018, pp. 3-8; P. Diadori & E. Monami, 'CLODIS: una banca dati multimodale per la formazione dei docenti di italiano L2', in: E. Gorla, S. Ciccolone (a cura di), *Corpora*

Le strategie di trasparenza: un quadro analitico

Riprendendo quanto già anticipato, possiamo definire le strategie di trasparenza come elementi distintivi del parlato del docente utilizzati per trasmettere contenuti e sviluppare competenze linguistiche negli apprendenti. Vedovelli afferma che tali strategie sono necessarie visto che

la complessità dell'italiano parlato lo rende non immediatamente trasparente, specialmente per chi, inserito in un contesto formativo di apprendimento linguistico, ha un assetto di attese formative orientate verso la regolarità di un sistema sostanzialmente scritto di riferimento. Da questo dunque la necessità di attivare strategie di trasparenza e di riconoscimento dell'input se si vuole che l'apprendimento guidato riesca efficace ed economico.²⁰

Alcune delle strategie di trasparenza più utilizzate nel *teacher talk* e rintracciate nel corpus di riferimento della nostra indagine (cfr. par. 3), possono essere descritte e illustrate grazie agli esempi che affiancano le relative definizioni (cfr. tabella n. 1 sottostante) e che sono tratti dal Corpus CLODIS:

Strategie di trasparenza	Esempi di realizzazione
ripetizioni dei concetti chiave nella stessa frase	<i>es. con i verbi riflessivi al passato prossimo si usa essere, sempre ausiliare essere</i>
riformulazioni (parafrasi, esplicitazioni)	<i>es. si dice buonasera dopo il tramonto del sole, cioè dopo che il sole è andato giù e non si vede più</i>
uso di sinonimi	<i>es. scegliete un colore diverso, differente per ogni gruppo</i>
uso di sostantivi in luogo di pronomi	<i>es. cercate gli articoli determinativi poi sottolineate gli articoli che trovate</i>
spiegazioni di significati	<i>es. fare la spesa o fare le spese non è la stessa cosa. nel primo caso si va al mercato, al supermercato e nel secondo invece si pensa a qualcosa come vestiti, scarpe...</i>
vocaboli ad alta frequenza (es. iperonimi in luogo di iponimi)	<i>es. sì, in questa foto ci sono tanti cipressi. ci sono alberi tipici della toscana</i>
esempi concreti	<i>es. lavorate a gruppi per organizzare una festa. per esempio decidete chi porta i panini, chi i biscotti, chi le bevande</i>
pratiche di glossa legate fortemente al contesto	<i>es. adesso, ora, poi, prima, per esempio, per concludere, voglio dire...</i>
ricorso a Lingua Materna (LM) o Lingua Ponte (LP)	<i>es. sei andata al cinema ieri? did you go to the cinema, David?</i>

Tabella 1: Strategie di trasparenza ed esempi di realizzazione

di parlato nel panorama italo-romanzo. Verso l'individuazione di pratiche condivise, numero monografico di RID - Rivista italiana di dialettologia. *Lingue, dialetti, società*, XLIV, 44 (2020), pp. 151-169.

²⁰ M. Vedovelli, 'L'italiano parlato dagli italiani e l'italiano appreso dai non italiani', in T. De Mauro (a cura di), *Come parlano gli italiani*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, p. 97.

Oltre a quelle riportate sopra, scelte da chi scrive sulla base della letteratura citata e a seguito di una serie di esperimenti sul corpus di riferimento analizzato,²¹ rientrano a pieno titolo nelle strategie di trasparenza anche forme di comunicazione non verbale; tra le più frequenti ricordiamo tutti i supporti visivi quali poster, cartelloni, trascrizione alla lavagna tradizionale e alla lavagna interattiva multimediale (LIM); nella comunicazione non verbale, un ruolo predominante è ricoperto inoltre da gesti e mimica facciale in grado di facilitare notevolmente la comprensione dell'input già dai primi livelli di competenza linguistica-comunicativa. Alcuni esempi:

1. INSEGNANTE: jacleen che cosa hai dato alla mamma?
2. STUDENTE: eh:: ho dato:: un (.) braccio
3. INSEGNANTE: un braccio? **((indica il braccio))**
4. STUDENTE: I mean::
5. INSEGNANTE: tu hai le braccia qui, oh::: come si dice? **((congiunge le braccia per indicare il gesto dell'abbraccio))**
6. STUDENTE: un abbraccio²²

Strategie di trasparenza: quando si usano nella didattica?

Le strategie di trasparenza, come possiamo vedere anche dagli esempi riportati nella tabella 1, si utilizzano per la realizzazione di un input il più possibile chiaro e comprensibile secondo il già citato principio dell'input comprensibile. Il docente vi ricorre, in particolare, nelle funzioni comunicative più frequenti nel corso della lezione e dunque mentre fornisce spiegazioni, dà istruzioni, formula domande e corregge eventuali errori degli apprendenti.

Riprendendo la studiosa americana Courtney Cazden, possiamo certamente affermare che il docente fa uso di strategie di trasparenza anche nei momenti di avvicinamento emotivo allo studente e al gruppo classe.²³ Tramite l'uso di un tono di voce mitigato, ritmo rallentato e altri segnali prosodici, il docente tende a mettere a suo agio, con *cariño*, lo studente incoraggiandolo nella sua *performance* linguistica. Sempre a proposito dell'avvicinamento emotivo, non possiamo non citare i principi fondanti dell'approccio umanistico-affettivo che nell'insegnamento-apprendimento della L2 mette in primo piano non solo gli aspetti cognitivi ma anche quelli affettivi e fisici per una completa autorealizzazione della persona. Come abbiamo visto, l'uso delle strategie di trasparenza riflette dunque lo stile, l'atteggiamento e le scelte didattiche dell'insegnante e queste strategie sono inevitabilmente presenti nel parlato del docente plurilingue.

Dopo una panoramica sulle strategie di trasparenza, questo studio si è concentrato sull'analisi del loro utilizzo in classi gestite da docenti plurilingui. Prima di procedere, preme ricordare alcuni concetti chiave che rappresentano i molteplici punti di forza del docente plurilingue. Come già anticipato in apertura del contributo, tra gli aspetti a favore troviamo la possibilità di spiegare nella lingua materna (LM)

²¹ Corpus CLODIS basato su videoregistrazioni in classi di italiano L2 (cfr. par. 3).

²² La trascrizione del parlato è stata fatta secondo il sistema notazionale Jefferson. Per approfondimenti cfr. G. Jefferson, 'Glossary of transcript symbols with an introduction', in G.H. Lerner (a cura di), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*, Amsterdam, John Benjamins, 2004, pp. 13-31.

²³ Preme ricordare qui il concetto di *cariño* utilizzato da Courtney Cazden per esplicitare l'ampia presenza di diminutivi e appellativi affettuosi nel parlato del docente mentre si rivolge agli studenti (C. Cazden, 'Classroom discourse', in: M.C. Wittrock (a cura di), *Handbook on Research on Teaching*, New York, McMillan, 1991, pp. 432-463.

degli studenti - ‘La lingua materna è uno strumento del pensiero molto più potente della seconda lingua, per divario di competenza’²⁴ - e quindi il ricorso al *code switching* e al *code mixing*; la possibilità di prevedere difficoltà linguistiche; l’insegnamento di strategie per meglio capire e ricordare la L2. Essendo infatti stato lo stesso docente ad aver appreso per primo lingue diverse dalla lingua madre, conosce possibili asimmetrie e dissimmetrie fra la L1 e la L2, che gli consentono di prevedere quali aspetti della lingua target risulterebbero più semplici o complessi da comprendere, in modo da prevenire possibili fenomeni di fossilizzazione.²⁵ Oltre agli aspetti linguistici non possiamo prescindere dalla sua vicinanza alla cultura degli apprendenti che permette di comprendere a pieno tradizioni, stereotipi e tabù percepiti talvolta come inaccettabili dal gruppo classe; la prospettiva interculturale, il relativismo e la visione pluricentrica rientrano dunque a pieno titolo tra i punti di forza del docente plurilingue.

Domande di ricerca e corpus di riferimento

Le domande da cui parte la nostra ricerca sulle strategie di trasparenza approfondiscono due concetti chiave nella comunicazione del docente plurilingue:

1. Quali sono le strategie di trasparenza più utilizzate dal docente plurilingue²⁶ di italiano L2?
2. Qual è la frequenza d’uso delle strategie di trasparenza in rapporto ai livelli di competenza linguistico-comunicativa del QCER delle classi di lingua indagate?

La nostra analisi quantitativa e qualitativa prende come corpus di riferimento il Progetto CLODIS, una raccolta di interazioni in classi di italiano L2 che rappresenta un punto di raccordo fra lo studio teorico e la sua applicazione didattica. Il corpus CLODIS è un progetto dell’Università per Stranieri di Siena, pensato dalla Direttrice del Centro DITALS (Centro per la certificazione in didattica dell’italiano a stranieri) partendo dal presupposto che l’analisi multimodale di sequenze videoregistrate in classe è una pratica propedeutica fondamentale per facilitare la formazione dei docenti. Il progetto è articolato in cinque fasi di lavoro: la videoregistrazione di lezioni di italiano L2 (in Italia e all’estero); la selezione, all’interno di una lezione, di una sequenza di circa 5 minuti, isolabile e autonoma, realizzata intorno a una operazione didattica, ovvero uno scambio comunicativo fra docente e allievi finalizzato all’insegnamento/apprendimento dell’italiano; la trascrizione delle sequenze selezionate (come già menzionato, il sistema usato per la trascrizione è quello Jefferson); il trattamento informatico delle sequenze e delle parti trascritte (mediante il software Nvivo, che permette alle trascrizioni e ai file video di dialogare con i metadati raccolti); l’analisi quantitativa e qualitativa delle sequenze (dal punto di vista linguistico-comunicativo, interazionale e didattico); l’utilizzazione delle sequenze e delle trascrizioni nei corsi di formazione per i docenti di italiano L2, sia in presenza che online. Tra il 2003 e il 2020 sono state videoregistrate, catalogate e

²⁴ R. Grassi, ‘Il translanguaging per il successo accademico’, in: *Italiano Lingua Due*, 1 (2020), p. 105.

²⁵ G. Caruso & E. Monami, ‘Parole: questioni di lessico del docente nativo e non nativo di italiano a stranieri’, in: B. Aldinucci, V. Carbonara et al. (a cura di), *Parola. Una nozione unica per una ricerca multidisciplinare*, Siena, edizioni Unistrasi, 2019, pp. 511-527.

²⁶ Ricordiamo, anche se in modo certamente ridondante, che i docenti presi in analisi in questa ricerca sono tutti plurilingui.

trascritte 212 sequenze filmate, di circa 5 minuti ciascuna, per un totale di 17 ore.²⁷ Le sequenze sono organizzate in base all'età dei destinatari (bambini, adolescenti, adulti), al luogo (in Italia e all'estero), alle diverse istituzioni che offrono corsi di italiano L2 in Italia (associazioni, centri per l'istruzione degli adulti, scuole dell'obbligo, scuole private, università, università popolari) o all'estero (associazioni, Istituti Italiani di Cultura, scuole dell'obbligo, scuole private, università, università popolari); non è prevista una conclusione della raccolta, ma piuttosto una sua progressiva integrazione. La raccolta di dati di natura multimodale è una pratica complessa che implica non solo questioni logistiche (uso delle videocamere e dei microfoni), ma anche aspetti etici e sociali tra il ricercatore e gli informanti e tra gli informanti stessi. Per questo nelle trascrizioni sono stati eliminati i riferimenti a nomi e luoghi e ogni volta che è stato possibile (in particolare per le interazioni registrate in classi con allievi minorenni) sono state raccolte le liberatorie per l'utilizzo per scopi di ricerca da parte di coloro che avevano partecipato all'interazione.²⁸

Come già anticipato, l'obiettivo del progetto CLODIS è quello di rendere possibile l'analisi di un campione di parlato realizzato in classi di italiano per stranieri focalizzando l'attenzione su aspetti nodali del *teacher talk* dal punto di vista linguistico e glottodidattico.

Per gestire le immagini in movimento delle sequenze filmate e le trascrizioni dei dialoghi si è fatto uso del già citato software Nvivo,²⁹ che offre la possibilità di recuperare simultaneamente sia un turno di parola del dialogo, sia le immagini videoregistrate corrispondenti, in modo da poter analizzare i fenomeni verbali e non verbali simultaneamente.

Selezione del sottocorpus e metodologia di lavoro

All'interno del Progetto CLODIS abbiamo considerato i dati necessari per la nostra ricerca ricavando così un sottocorpus omogeneo. I criteri di analisi secondo cui abbiamo selezionato le sequenze video - 12 lezioni di italiano a stranieri, per un totale di 2:07 ore - sono stati scelti seguendo i parametri di omogeneità in base al profilo di apprendenti, tutti adulti (dai 18 anni di età in avanti); ai livelli di competenza, due videolezioni per ciascuno dei livelli del QCER e per quanto riguarda il macrocontesto, è stato scelto quello di italiano LS (all'estero).

La scelta di classi con apprendenti maggiorenni è sembrata la più adeguata anche per ragioni di liberatoria sulla privacy: in questo modo ogni studente ha potuto decidere autonomamente se dare il suo consenso di partecipazione alla ricerca. Per la scelta dei livelli di riferimento del QCER, anche grazie a modelli scientifici di riferimento precedentemente sperimentati³⁰ ci è sembrato che fosse il criterio più omogeneo e trasversale per questa fase di indagine.³¹

²⁷ Per un primo resoconto, si veda P. Diadori & D. Peppoloni, 'Training Language Teachers Through Multimodal Classroom Observation: The CLODIS Project', INNOQUAL International Journal for Innovation and Quality in Learning, 1-2 (2013), pp. 35-51. Per approfondimenti, cfr. P. Diadori & E. Monami, 'CLODIS: una banca dati multimodale', cit.

²⁸ Per approfondimenti si rimanda alla pagina del progetto CLODIS: <https://sites.google.com/site/progettocloDIS>

²⁹ Per maggiori dettagli su Nvivo si rimanda al sito ufficiale <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>

³⁰ G. Caruso & E. Monami, 'Parole: questioni di lessico del docente nativo e non nativo di italiano a stranieri', cit.

³¹ In una fase successiva della ricerca abbiamo previsto di ampliare il sottocorpus a più scenari didattici di riferimento.

Per quanto riguarda i docenti, abbiamo selezionato esclusivamente coloro che hanno dichiarato, attraverso una scheda informativa, di essere plurilingui, con una formazione specifica in area glottodidattica ed esperienza di insegnamento in classi di italiano L2 di almeno 5 anni. Ogni docente inserito nella nostra ricerca ha dichiarato di conoscere almeno 3 lingue moderne e tra queste sono state rilevate: italiano, inglese, francese, spagnolo, tedesco, portoghese, cinese, neerlandese, polacco, giapponese, vietnamita.

Per quanto concerne l'oggetto specifico della nostra indagine, le strategie di trasparenza, è stata creata una griglia³² per individuare le occorrenze a livello quantitativo e qualitativo; a tutto ciò sono seguiti ulteriori incroci di dati tra i parametri - strategie di trasparenza e livelli del QCER - come previsto dalle domande di ricerca.

Risultati dell'analisi

Domanda di ricerca 1. Come possiamo osservare dalle tabelle riportate di seguito, l'analisi quantitativa sulle strategie di trasparenza più utilizzate (per numero di occorrenze - totale: 132) dimostra che le tipologie più frequenti sono:

Tipologia di strategie di trasparenza	Dati assoluti	Dati percentuali
1. gestualità e mimica facciale	33	25,00 %
2. pratiche di glossa	23	17,42 %
3. ricorso a lingua madre (o lingua ponte)	13	9,85 %
4. vocaboli ad alta frequenza	13	9,85 %
5. uso di sinonimi	12	9,09 %
6. ripetizione concetti chiave	11	8,33 %
7. riformulazioni	9	6,82 %
8. esempi concreti	9	6,82 %
9. spiegazione di significati	5	3,79 %
10. uso di sostantivi in luogo di pronomi	4	3,03 %

Tabella 2: Tipologia di strategie di trasparenza

Come possiamo notare dai dati riportati in tabella, le strategie di trasparenza più frequenti in assoluto rientrano nella CNV (gestualità e mimica facciale): troviamo infatti 33 occorrenze di questo tipo sulle 132 totali, pari al 25%. Seguono poi le 23 occorrenze di pratiche di glossa che corrispondono al 17,42%; il ricorso alla L1 (o a una lingua ponte) degli studenti vede 13 occorrenze di questo tipo sulle 132 strategie di trasparenza presenti nel corpus in totale e la stessa quantità è riscontrata nel caso dell'uso dei vocaboli ad alta frequenza: entrambe le strategie si situano quindi al valore percentuale di 9,85 punti. L'uso di sinonimi e la ripetizione di concetti chiave seguono subito dopo nella percentuale delle occorrenze e si presentano rispettivamente con 12 e 11 casi nel parlato dei docenti plurilingui. Riformulazioni ed esempi concreti si attestano con lo stesso valore percentuale - il 6,82% - che corrisponde a 9 occorrenze nei numeri assoluti.

³² La griglia è stata realizzata su fogli di lavoro Excel in cui sono stati inseriti, nelle varie colonne e righe, i parametri di analisi della nostra indagine. I dati registrati sono stati poi incrociati tra loro per ottenere le occorrenze necessarie in relazione alle domande di ricerca previste.

Le ultime due strategie riscontrate in ordine di frequenza nel corpus sono la spiegazione dei significati con 5 occorrenze pari al 3,79% e l'uso di sostantivi in luogo di pronomi con 4 occorrenze in totale che corrisponde al 3,03%.

Domanda di ricerca 2. In riferimento alla seconda domanda della nostra ricerca in cui si è analizzato il rapporto di distribuzione fra le diverse strategie di trasparenza e i livelli QCER (per numero di occorrenze - tot: 132) si riscontrano i seguenti valori:

STRATEGIE	A1	A2	B1	B2	C1	C2
ripetizione concetti chiave	2	3	1	2	2	1
riformulazioni	3	2	1	1	1	1
ricorso a lingua madre (o lingua ponte)	5	3	3	1	1	0
uso di sinonimi	3	4	3	1	1	0
uso di sostantivi in luogo di pronomi	2	1	1	0	0	0
spiegazione di significati	2	1	1	0	1	0
vocaboli ad alta frequenza	4	4	2	3	0	0
esempi concreti	3	2	1	2	1	0
pratiche di glossa	4	5	3	5	3	3
gestualità e mimica facciale	7	5	6	6	5	4
TOTALE	35	30	22	21	15	9

Tabella 3: Numero di occorrenze delle strategie di trasparenza

Per quanto riguarda il rapporto strategie di trasparenza/livelli QCER, i dati ottenuti mettono in evidenza che la ripetizione dei concetti chiave è sostanzialmente presente in tutti i livelli, da quelli più basilari a quelli più avanzati. Anche la riformulazione si riscontra nei sei livelli ma la punta massima delle occorrenze è presente in A1. Il ricorso alla L1 degli apprendenti (o all'uso di una lingua ponte) registra 5 occorrenze in A1, per poi scendere gradualmente a 3 in A2 e B1, 2 occorrenze in B2 e C1 per poi scomparire del tutto, come atteso, in C2.

Anche i sinonimi vengono utilizzati in cinque livelli sui sei del QCER, e come nel caso precedente, è nel livello C2 del nostro corpus che non se ne riscontra la presenza. Una decrescita notevole si nota nell'uso di sostantivi al posto di pronomi: questa strategia è infatti molto più utilizzata nei livelli basilari in cui gli apprendenti non hanno ancora abbastanza padronanza a livello morfologico per la ricezione del sistema pronominale della lingua italiana. Una situazione simile si verifica per le parole ad alta frequenza: i docenti tendono ad adottare un vocabolario con termini più conosciuti e diffusi nei livelli più basilari per poi ampliare e arricchire le scelte lessicali nei livelli intermedi e avanzati. Le ultime strategie analizzate prevedono una decrescita, sempre in relazione ai livelli di competenza linguistico-comunicativa delle classi analizzate, nell'uso degli esempi, delle pratiche di glossa e delle forme di comunicazione non

verbale, intese in particolare come gestualità e mimica facciale, che dalle 7 occorrenze in A1 scendono a 4 in C2.

Discussione e conclusioni

Alla luce di quanto delineato in precedenza e grazie a un'analisi delle occorrenze rintracciate tramite l'esame della banca dati in versione multimodale (video e trascrizione), possiamo senz'altro affermare che nel lessico dei docenti plurilingui analizzati si riscontra una decrescita importante del ricorso alla Lingua Madre (o Lingua Ponte) a partire dal livello intermedio B2 per scomparire del tutto in C2, mentre nei livelli di base (A1 e A2) è presente un totale di 8 occorrenze di *code mixing* o *code switching* nel parlato del docente; una decrescita notevole dell'uso di sinonimi e degli esempi concreti; l'uso di sostantivi in luogo di pronomi scompare dal livello B2 in poi; pressoché invariato il numero di occorrenze delle pratiche di glossa in tutti i livelli; pressoché invariato il numero di occorrenze di ripetizioni dei concetti chiave all'interno della stessa frase; l'uso di gestualità e mimica che scende leggermente nei livelli più avanzati.

Molti dei risultati erano attesi, altri sono da indagare ulteriormente in una seconda fase della ricerca. Ci auguriamo quindi di poter proseguire in quest'ambito così da contribuire all'analisi delle strategie di trasparenza tramite un ampliamento del corpus di analisi, un'analisi comparativa tra docenti mono e plurilingui e un'analisi comparativa con la didattica (di docenti plurilingui) di altre lingue. Siamo consapevoli che il campo di studio è molto ampio e, secondo noi, merita di essere approfondito perché utile sia per la formazione dei docenti sia per le ricadute sull'insegnamento glottodidattico e su tutti coloro che operano nel campo della didattica dell'italiano a stranieri. Ci auguriamo dunque di poter continuare su questa linea e poter dare i risultati di ulteriori analisi sulle strategie di trasparenza nel parlato del docente.

Parole chiave

strategie di trasparenza, comunicazione in classe, docente plurilingue, didattica dell'italiano a stranieri, corpus CLODIS

Elena Monami ha un Dottorato di ricerca in Linguistica e Didattica della Lingua italiana a stranieri ed è stata assegnista di ricerca all'Università per Stranieri di Siena nel SSD L-LIN 02. Si occupa di formazione e certificazione in Didattica dell'italiano a stranieri presso il Centro DITALS; ha insegnato italiano L2 in Centri Linguistici in Italia e all'estero. I suoi interessi di ricerca riguardano in particolare interazione in classe e correzione dell'errore; in questi stessi ambiti ha pubblicato articoli e monografie tra cui *Strategie di correzione orale dell'errore in classi di italiano L2* (2013) e *Correggere l'errore nella classe di italiano L2* (2021).

Università per Stranieri
Piazzale C. Rosselli, 27-28
Siena (Italia)
monami@unistrasi.it

SUMMARY

The use of transparency strategies in the communication of plurilingual teachers

The aim of this article is to present and discuss the nature and role of transparency strategies in the communication of plurilingual teachers in classes of Italian as a foreign language. Our research questions intend to deepen two key concepts strictly connected to teacher talk:

1. What are the most used transparency strategies by plurilingual teachers of Italian as a foreign language?
2. What is the frequency of use of such transparency strategies in relation to CEFR competence levels?

Our quantitative and qualitative analysis is data-driven and is based on the CLODIS corpus (oral language of teachers of Italian for foreigners), which collects interactions in over 150 L2 Italian classes and represents a link between theoretical study and its teaching applications.