Ministero dell'Insegnamento Superiore e della Ricerca Scientifica

Università di Algeri Due Abou El Kacem Saâdallah

Facoltà di Lingue Straniere

Dipartimento di Tedesco, Spagnolo e Italiano

TESI DI DOTTORATO

Specialità: Linguistica Italiana

ANALISI DELLE INTERAZIONI ORALI IN CLASSE DI ITALIANO LINGUA STRANIERA. CASO DI STUDIO: STUDENTI ALGERINI DI ITALIANO LS AL LICEO

Tesi presentata da:

Atef ZAIDI

Membri della commissione

Chiar.ma Prof.ssa KHELOUIATI Souad	Università Algeri Due	**Presidente**
Chiar.ma Dott.ssa HACHOUF Amina	Università Annaba	**Relatrice**
Chiar.ma Dott.ssa BELKADI Rezkia Leila	Università Algeri Due	**Membro**
Chiar.mo Prof. MERIBOUT Kaddour	Università Annaba	**Membro**
Chiar.ma Dott.ssa AOUDI Nadjiba	Università Blida Due	**Membro**
Chiar.mo Dott. ADDOU Merouane	Università Blida Due	**Membro**

Anno accademico

2019-2020

Università di Algeri Due

Facoltà di Lingue Straniere / Dipartimento di Italiano

TESI DI DOTTORATO

ANALISI DELLE INTERAZIONI ORALI IN CLASSE DI ITALIANO LINGUA STRANIERA. CASO DI STUDIO: STUDENTI ALGERINI DI ITALIANO LS AL LICEO

Tesi presentata da: **Sotto la direzione di:**

Atef ZAIDI **Chiar.ma Dott.ssa Amina HACHOUF**

Anno accademico

2019-2020

A tutti coloro che hanno contribuito in un modo o nell'altro a dare vita a questa idea.

Ringraziamenti

Facendo un giro di questo processo di ricerca, dal momento in cui è nata l'idea primaria di questa tesi fino al momento di scrivere queste righe, posso solo essere grato ad Allah che guida il mio cammino e che mi ha dato la forza e la saggezza necessarie per raggiungere il compimento di quest'opera.

Era un viaggio di quattro anni, che è stato fatto mentre si cammina, a volte da solo ma il più delle volte, con il prezioso accompagnamento della mia relatrice, nonché di insegnanti, colleghi, familiari e amici che, in un modo o nell'altro e, incondizionatamente, hanno fornito il loro supporto e, in molti casi, il loro aiuto. Senza di loro ogni passo sarebbe stato più pesante e la strada meno chiara.

Prima di tutto vorrei ringraziare la mia direttrice di tesi, la dottoressa Amina HACHOUF, perché con pazienza, rigore e professionalità mi ha orientato nelle diverse fasi del processo di ricerca. È stata sempre pronta a scambiare idee, il che si traduce sempre in passi decisivi verso il raggiungimento dell'obiettivo. Questo lavoro si è nutrito della sua esperienza e conoscenza.

Vorrei ringraziare, in secondo luogo, l'Università di Algeri Due e, principalmente, il dipartimento di italiano con la sua direttrice Prof.ssa Souad KHELOUIATI, per avermi dato l'opportunità di fare questo dottorato di ricerca nell'ordinamento LMD, nel mio caso, è stata un'opportunità molto preziosa per

raggiungere questo obiettivo professionale che mi aveva accompagnato per diversi anni.

Vorrei ringraziare, altresì, i tre licei della città di Tebessa, delle istituzioni scolastiche dove è stato raccolto il materiale autentico. Ringrazio in particolare i direttori di licei, che mi hanno sempre dato il loro sostegno nello sviluppo delle mie idee.

Allo stesso modo, per i miei colleghi insegnanti, delle persone chiave nello sviluppo di questa tesi, accettando di osservare i loro studenti e registrare le lezioni, un processo richiesto per la ricerca. A loro, la mia gratitudine incondizionata. Vorrei inoltre ringraziare tutti gli studenti, fonte permanente di ispirazione. Senza la loro preziosa partecipazione e disponibilità, questa ricerca non sarebbe stata possibile.

Sono stato davvero molto fortunato ad avere tutte queste abilità e conoscenze così generosamente e disinteressatamente fornite. Ma devo anche dire che ho avuto la fortuna di avere un altro tipo di sostegno altrettanto importante e definitivo: quello della mia famiglia.

RIASSUNTO

A causa del crescente numero di studenti di lingua italiana in Algeria, il processo di insegnamento/apprendimento dell'italiano LS al liceo sta diventando un argomento di studio molto dibattuto. Diversamente dalle varie ricerche condotte in Algeria sull'italiano, e che si basano principalmente sulla descrizione delle esperienze degli insegnanti per costruire e portare riflessioni e proposte concrete sulla didattica dell'italiano LS in classe, il presente lavoro di ricerca si concentra sullo studio analitico delle interazioni orali all'interno delle classi di italiano lingua straniera nel contesto liceale algerino. La presente tesi affronta il tema delle interazioni didattiche in classe di ILS al liceo in una prospettiva di ricerca empirica. L'obiettivo principale di questo studio è l'analisi delle interazioni discorsive tra insegnanti e studenti e tra gli studenti stessi. Dal punto di vista teorico la ricerca si inserisce all'interno del filone di ricerche condotte sulle interazioni orali nei contesti di apprendimento. Dal punto di vista metodologico, questo studio si pone come ricerca qualitativa a carattere esplorativo, e si colloca nel paradigma dell'etnografia della comunicazione. La ricerca è basata sull'osservazione diretta non partecipante. Il presente studio ha indagato, a partire un'attenta e accurata analisi delle interazioni orali tra insegnanti e studenti, ciò che accade in classe di ILS del terzo anno di liceo, le relazioni interpersonali in classe, il tipo delle interazioni, la gestione dei turni di parola, le caratteristiche delle interazioni didattiche nelle lezioni e la sfida interculturale nella comunicazione di classe.

I dati ottenuti mostrano e evidenziano un potere assoluto dell'insegnante algerino di italiano che rende la sua relazione con gli studenti altamente asimmetrica, dove non esiste parità di diritti e doveri interazionali tra i locutori. Le interazioni in classe di italiano al liceo sono scandite da movimenti di tensione e conflitto, mentre l'interazione è di tipo *para-verbale*. Il decorso delle interazioni didattiche è

caratterizzato dalla costante preoccupazione per la faccia degli studenti, dall’ampio uso della tripletta interazionale *IRF*, e dall’attenzione al lessico e grammatica.

Questa ricerca rappresenta la prima prova di applicare le teorie della linguistica interazionale nelle ricerche sull'insegnamento della lingua italiana LS al liceo in Algeria, i risultati di questo studio offrono un nuovo contributo alla ricerca sulla linguistica interazionale. Nel frattempo, se si prende in considerazione il rapido aumento degli studenti di italiano LS in Algeria, la presente ricerca può avere una valenza referenziale completamente nuova e originale per le ricerche sull'insegnamento/apprendimento in classe di ILS in Algeria, nonché svolgere un ruolo illuminante nell'insegnamento dell’italiano in altri paesi e regioni.

Parole chiave: interazione orale, italiano LS, liceo.

ABSTRACT

Due to the increasing number of Italian language students in Algeria, the process of teaching/learning Italian LS in high school is becoming a much debated topic of study. Unlike the various researches conducted in Algeria on Italian language, which are mainly based on the description of teachers' experiences in order to build and bring reflections and concrete proposals on the teaching of Italian FL in the classroom, this research focuses on the analytical study of oral interactions within Italian foreign language classes in Algerian high school context. This thesis deals with the topic of didactic interactions in Italian foreign language classroom in high school from an empirical research perspective. The main objective of this study is the analysis of discursive interactions between teachers and students and between students themselves. From a theoretical point of view, the research is part of the line of research conducted on oral interactions in learning contexts. From a methodological point of view, this study stands as qualitative research of an exploratory nature, and is placed in the paradigm of the ethnography of communication. The research is based on direct non-participant observation. This study has investigated, starting with a careful and accurate analysis of oral interactions between teachers and students, what happens in the classroom of IFL in the third year of high school, the type of interactions, the management of turn-taking, the characteristics of didactic interactions in lessons and the intercultural challenge in class communication.

The data obtained show and highlight an absolute power of the Algerian teacher of Italian that makes his relationship with students highly asymmetrical, where there is no equality of rights and interactional duties between the speakers. Interactions in high school Italian classroom are marked by movements of tension and conflict, while the interaction is of a *para-verbal* type. The course of didactic interactions is characterized by constant concern for the students' faces, by the extensive use of the *IRF* interactional triplet, and by attention to vocabulary and grammar.

This research represents the first trial to apply the theories of interactional linguistics in research on the teaching of the Italian FL in high school in Algeria, the results of this study offer a new contribution to research on the interactional linguistics. Meanwhile, if we take into account the rapid increase of Italian FL students in Algeria, this research can have a completely new and original reference value for IFL classroom teaching/learning research in Algeria, as well as play an enlightening role in the teaching of Italian in other countries and regions.

Keywords: oral interaction, Italian FL, high school.

ملخص

في غضون ذلك، إذا أخذنا في الاعتبار الزيادة السريعة في طلاب اللغة الإيطالية في الجزائر، يمكن أن يكون لهذا البحث قيمة مرجعية جديدة تمامًا وأصلية عن عملية التدريس / التعلم في فصل اللغة الإيطالية في الجزائر، وكذلك لعب دور في تنوير تعليم اللغة الإيطالية في البلدان والمناطق الأخرى. نظرًا لتزايد عدد تلاميذ اللغة الإيطالية في الجزائر، أصبحت عملية التدريس / تعلم اللغة الإيطالية في المدرسة الثانوية موضوع دراسي كثير النقاش .على عكس البحث الذي أجري في الجزائر عن اللغة الإيطالية والذي يعتمد بشكل أساسي على وصف خبرات المعلمين في بناء وتقديم أفكار ومقترحات ملموسة حول تدريس اللغة الإيطالية، يركز هذا البحث على دراسة التفاعل اللفظي الصفي داخل الفصول الدراسية لمادة الإيطالية في المدرسة الثانوية الجزائرية. تتناول هذه الأطروحة موضوع التفاعلات التعليمية في الفصول الدراسية للغة الأجنبية الإيطالية في المدرسة الثانوية من منظور بحثي تجريبي. الهدف الرئيسي من هذه الدراسة هو تحليل التفاعلات الخطابية بين المعلمين والطلاب وبين الطلاب أنفسهم. من وجهة نظر نظرية، يعد البحث جزءا من سلسلة الأبحاث التي أجريت على التفاعلات الشفوية في سياقات التعلم. من وجهة نظر منهجية، تعتبر هذه الدراسة بمثابة بحث نوعي ذات طبيعة استكشافية، هذه الدراسة جزء من نموذج إثنوغرافيا التواصل. يعتمد البحث على الملاحظة المباشرة غير المشاركة. استقصت هذه الدراسة، بدءًا من تحليل دقيق للتفاعلات الشفوية بين المعلمين والطلاب، ما يحدث في الفصل الدراسي لـلغة الايطالية كاللغة اجنبية في السنة الثالثة من الثانوية، نوع التفاعلات، وإدارة أخذ الأدوار، وخصائص التفاعلات التعليمية في الدروس والتحدي بين الثقافات في التواصل داخل القسم.

تظهر البيانات التي تم الحصول عليها قوة مطلقة للمدرس الجزائري للإيطالية مما يجعل علاقته بالطلاب غير متكافئة للغاية، حيث لا توجد مساواة في الحقوق والواجبات التفاعلية بين المتحدثين. تتميز التفاعلات في الفصل اللغة الإيطالية بالمدرسة الثانوية بحركات التوتر والصراع، في حين أن التفاعل من النوع شبه اللفظي. يتميز مسار التفاعلات التعليمية بالاهتمام المستمر بوجوه الطلاب، والاستخدام المكثف للثلاثية التفاعلية *IRF*، والاهتمام بالمفردات والقواعد.

يمثل هذا البحث أول تجربة لتطبيق نظريات اللغويات التفاعلية في البحث عن تدريس اللغة الإيطالية كاللغة اجنبية في المدرسة الثانوية في الجزائر، وتقدم نتائج هذه الدراسة مساهمة جديدة للبحث في علم اللسانيات التفاعلية. في غضون ذلك، إذا أخذنا في الاعتبار الزيادة السريعة في طلاب اللغة الإيطالية في الجزائر، يمكن أن يكون لهذا البحث قيمة مرجعية جديدة تمامًا وأصلية عن عملية التدريس / التعلم في فصل اللغة الإيطالية في الجزائر، وكذلك لعب دور في تنوير تعليم اللغة الإيطالية في البلدان والمناطق الأخرى.

الكلمات الدالة: التفاعل اللفظي الصفي، اللغة الإيطالية، الثانوية

INDICE

RINGRAZIAMENTI ……...5

RIASSUNTO ……...7

INDICE …….....12

TRASCRIZIONE ……17

ELENCO DELLE ABBREVIAZIONI …….. 18

ELENCO DELLE TABELLE ……19

ELENCO DELLE FIGURE E FOTO …… 20

INTRODUZIONE …….22

PARTE TEORICA

CAPITOLO 1: IL CONCETTO DI INTERAZIONE ……...28

1. 1. I primari contributi scientifici del termine *interazione* ……...29

1. .2. Il concetto di interazione secondo le diverse discipline e scuole ……...30

1. 3. Cosa intendiamo per conversazione? ……..36

1. 4. L'analisi della conversazione ……...41

1. 5. Fondamenti teorici nell'analisi della conversazione ……41

1. 6. La struttura della conversazione …….....43

1. 6. 1. Il sistema dei turni di parola ……44

1. 6.2. Le sequenze ……46

CAPITOLO 2: L'INTERAZIONE ORALE IN CLASSE ……48

2. 1. L'interazione orale didattica in classe di lingua …….49

2. 1. 1. L'interazione insegnante-studente ……51

2. 1. 1. 1. La struttura interazionale IRF ……...52

2. 1. 1. 2. La formulazione delle domande ……55

2. 1. 1. 3. La funzione e l'obiettivo delle domande ……58

2. 1. 1. 4. Le tipologie delle domande ……58

2. 1. 2. L'interazione studente-studente ……..63

2. 1. 2. 1 Il lavoro in coppia e in gruppo ……66

2. 2. Tipologia di interazione in classe di lingua ……..68

2. 2. 1. I tipi di interazione tradizionale in classe di lingua ……68

2. 2. 2. L'interazione orale in classe di lingua e l'approccio comunicativo ……70

2. 3. I tipi di interazione orale in classe di lingua nel principio costruttivista ……...72

2. 4. Il ruolo dell'insegnante nell'interazione in classe ……..74

2. 4. 1. Creare un ambiente positivo in classe ……...75

2. 4. 2. L'importanza dell'uso di sussidi didattici in classe di lingua ……77

2. 4. 3. L'effetto delle conoscenze linguistiche pregresse sull'apprendimento di nuovi argomenti ……77

2. 5. Il ruolo dello studente nell'interazione in classe ……78

CAPITOLO 3: INTERPRETAZIONE DELL'INTERAZIONE ORALE IN CLASSE E LA SFIDA INTERCULTURALE ……..81

3. 1. I concetti chiave di Goffman per l'interazione ……82

3. 1. 1. Interpretazione drammaturgica delle interazioni ……..83

3. 1. 2. Il concetto di faccia ……85

3. 2. La sfida interculturale nelle interazioni didattiche ……..88

PARTE PRATICA

QUADRO METODOLOGICO

CAPITOLO 4: METODOLOGIA DELLA RICERCA ……94

4. 1. La ricerca qualitativa ……...95

4. 2. La ricerca etnografica ……..98

4. 2. 1. Concetto e definizione …….99

4. 2. 2. Caratteristiche ……101

4. 3. La ricerca centrata sulla classe di lingue …….104

4. 4. Perché scegliere il liceo come campo di ricerca?.....105

4. 5. I possibili lettori della presente ricerca ……106

LA RACCOLTA DEI DATI

CAPITOLO 5: LA RACCOLTA DEI DATI SUL CAMPO ……....110

5. 1. Presentazione generale dei dati raccolti ……..111

5. 2. Entriamo nel campo d'altrui: azione a rischi multipli …….113

5. 2. 1. Il rischio di essere rifiutato di entrare in campo, ossia, la scuola ……..113

5. 2. 2. Il rischio di non essere accettato dai soggetti osservati, ossia l'insegnante e i suoi studenti ……..114

5. 2. 3. Il rischio di raccogliere dati errati ……..…114

5. 3. Stabilimento dei primi contatti ……...115

5. 4. Entriamo in classe: la reazione degli studenti all'irruzione di uno sconosciuto (il ricercatore) …….116

CAPITOLO 6: RISORSE UMANE E L'ATTREZZATURA ……119

6. 1. Ambiente di apprendimento e materiale didattico ……120

6 .1. 1. luogo di apprendimento: la classe e le sue particolarità …….122

6. 1. 2. La classe: la disposizione dei banchi e il suo arredamento …….123

6. 1. 3. L'uso di nuove tecnologie nella classe di ILS al liceo ……..127

6. 2. Il personale docente ……..129

6. 3. Gli studenti ……131

6. 4. I metodi didattici, programma e manuali ……..135

ANALISI DEI DATI E DISCUSSIONE

CAPITOLO 7: La relazione interpersonale in classe ……..140

7. 1. La relazione interpersonale in classe ……141

7. 2. La relazione insegnante – studente ……142

7. 2. 1. La posizione superiore dell'insegnante stabilita dal liceo e il suo comportamento di fronte alle regole di condotta ……...144

7. 2. 2. Studenti in gruppo compatto o singoli studenti? ……145

7. 2. 3. Una relazione asimmetrica e il potere dell'insegnante ……..151

7. 2. 4. Gli studenti esistono, ma come membri di una collettività ……157

7. 2. 5. Un altro aspetto della relazione insegnante-studenti ……....160

7. 3. La relazione studente – studente ……172

7. 3. 1. Scambi interattivi limitati e forzati ……172

7. 3. 2. Imparare con altri studenti ……175

7. 3. 3. Il "territorio" dello studente …….178

CAPITOLO 8: Delle particolarità al centro delle attività interattive ……..182

8. 1. Delle particolarità al centro delle attività interattive ……....183

8. 1. 1. Quale lingua usa l'insegnante in classe italiano LS al liceo? …….184

8. 1. 2. Il lessico e la grammatica, i due grandi favoriti dell'insegnante ……189

8. 1. 3. Le caratteristiche dell'interazione orale in classe di italiano LS al liceo…196

8. *1. 3. 1. Un'interazione che usa la finzione come intermediario* …….196

8. 1. 3. 2. Un'interazione para-verbale ……...200

8. 1. 3. 3. Un'interazione intensa ……....204

CAPITOLO 9: Quello che preoccupa l'insegnante nella gestione dell'interazione in classe…….211

9. 1. Quello che preoccupa l'insegnante nella gestione dell'interazione in classe ……..212

9. 1. 1. Prendersi cura dello studente interagente come uno psicoterapeuta ……..213

9. 1. 2. Prevedere e rispondere agli eventi emergenti in classe…….……...217

9. 1. 2. 1. Tensione ……218

9. 1. 2. 2. Conflitto ……...221

CAPITOLO 10: Manifestazione e funzione degli elementi culturali nelle interazioni didattiche in classe ILS al liceo ……227

10. 1. Manifestazione e funzione degli elementi culturali nelle interazioni in classe ILS al liceo ……...228

10. 1. 1. Caratteristiche legate alla cultura nel contesto di insegnamento osservato…….229

10. 1. 2. La strategia culturale dell'insegnante algerino durante l'impalcatura…230

10. 1. 2. 1. Appoggiarsi sulla cultura degli studenti …….231

10. 1. 2. 2. *Sensibilizzare gli studenti sulla differenza* …….....237

CONCLUSIONI …….242

BIBLIOGRAFIA ……248

Trascrizione[1]

(.) Micro-pausa (fino a 0.2 sec.)

(0.2) Pausa (da 0.2 sec. in poi)

(0.5) Pausa (da 0.5 sec. in poi)

? Intonazione ascendente

, Intonazione leggermente ascendente

. Intonazione discendente

(XXX) Parole o sillabe incomprensibili (difficilmente udibile)

(ridere) Risata sillabica

(l'insegnate scrive alla lavagna) Commento descrittivo

testo Enfasi nel suono o nell'intonazione

TESTO Tono di voce alto

°testo° Tono di voce basso

[ ] Sovrapposizione durante il turno altrui

= Turni contigui (proseguimento dell'enunciato da parte dell'interlocutore)

: , :: , ::: Allungamento della vocale finale in base alla durata

/testo/ Parole o frasi in lingua diversa dall'italiano (*lingua araba*) con traduzione scritta nello spazio fra una riga e l'altra di testo

↑ Salto di tono verso l'alto

↓ Salto di tono verso il basso

eh? Richieste di conferma

eh, uh, ah Segnali fatici

<testo> Velocità rallentata del discorso

>testo< Velocità accelerata del discorso

[1] Convenzione di trascrizione del sistema usato nell'Analisi della Conversazione di Jefferson 2004, abbiamo apportato alcune modifiche (con adattamenti del sistema *CLODIS*) aggiungendo ulteriori descrizioni su alcune parti non verbali che riteniamo necessarie evidenziarli per facilitare la comprensione del corpus.

ELENCO DELLE ABBREVIAZIONI

AC	Analisi della Conversazione
CLODIS	Corpus di Lingua Orale dei Docenti di Italiano per Stranieri
EC	Etnografia della comunicazione
IO	Interazione Orale
L2	Lingua Seconda
LM	Lingua Materna
IRF	Initiation Response Feedback (Follow-up)
LS	Lingua Straniera
QCER	Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue

ELENCO DELLE TABELLE

Tabella 1. I principi di base della metodologia qualitativa…… 96

Tabella 2. Livelli della competenza linguistica di italiano LS al liceo……..137

Tabella 3. Gli scambi interazionali stabiliti dal docente con i due gruppi interagenti della classe con gli argomenti della conversazione……166

Tabella 4. Gli obiettivi didattici dei frammenti delle lezioni osservate e la loro classificazione…….190

Tabella 5. Riassunto del processo di impalcatura effettuato dal docente sulla parola aria……..193

ELENCO DELLE FIGURE E FOTO

Figura 1. Tipi di eventi comunicativi……40

Figura 2. La prima e la seconda coppia adiacente…….55

Figura 3. Creazione nostra, sulla base di classificazione dell'interazione studente-studente……..64

Figura 5. Modello di Brown e Fraser sulla "situazione" ……..121

Figura 6. La disposizione dei banchi in classe……..122

Foto 1. Copertina del manuale Accomodatevi, Ragazzi! 2 ……..112

Foto 2. la disposizione dei banchi in classe di ILS……124

Foto 3. Decorazione della classe (cultura delle pareti)……..125

Foto 4. Decorazione della classe (cultura delle pareti)……..126

Foto 5. Decorazione della classe (cultura delle pareti)……..126

Foto 6. L'uso di materiale multimediale in classe di ILS……..128

Foto 7. L'uso di materiale multimediale in classe di ILS……..129

INTRODUZIONE

Il numero degli studenti che imparano l'italiano in Algeria continua a crescere. Secondo Paolo Balboni l'italiano una lingua straniera (LS) quando è appresa all'estero, presso istituzioni e scuole pubbliche e private, da apprendenti con lingua madre non italiana (Balboni, 2002), la lingua italiana è considerata in Algeria una lingua straniera (LS) e si apprende al liceo, all'università e all'istituto italiano di cultura ad Algeri. Mentre si intende per lingua seconda (L2) sia la lingua appresa dopo la lingua madre (Vedovelli, 2002), sia la lingua insegnata nell'ambiente in cui tale lingua è il codice impiegato per gli scambi comunicativi ordinari e quotidiani (Balboni, 2002).

Vi è una crescita nello studio dell'interazione orale in classe di lingua. La tradizione più forte di questi studi è americana. Tra gli anni Trenta e gli anni Cinquanta c'erano i primi studi sull'interazione in classe, citiamo i nomi di ricercatori come: Anderson, Lippitt, White, Bales Withall…ecc. In questo periodo l'interesse per l'analisi del comportamento degli insegnanti e studenti durante la lezione aveva lo scopo prescrittivo di individuare i metodi le tecniche di insegnamento più produttivi (Diadori *et al*., 2009). Tra gli anni Sessanta e Settanta gli studi sull'interazione in classe acquisiscono una maggiore rilevanza e diventano essenziali per qualsiasi ricerca sulla comunicazione in classe, possiamo citare il nome di Hymes che interpreta il linguaggio della classe e gli attribuisce dei significati e valori sociali, Misher è interessato nell'analisi delle caratteristiche peculiari della lingua usata dall'insegnante e dallo studente per trovare informazioni sugli aspetti importanti del processo educativo, citiamo anche i nomi di Walker e Adelman, secondo questi due ricercatori la classe è una struttura sociale complessa (Stubbs, 1984). Lo studio più importante dell'analisi dell'interazione orale in classe è introdotto dallo studioso Flanders, il suo sistema di analisi è noto come FIAC (*Flanders Interaction Analysis Categories*) ed è stato diffuso in tutto il mondo.

In Italia gli studi sull'interazione orale in classe iniziano alla metà degli anni Settanta (Titone, 1971 e 1988; Lumbelli, 1974; Orletti, 1981) e proseguono negli anni

seguenti con le ricerche focalizzate sul parlato istituzionale (la scuola), sull'interazione asimmetrica e sul rapporto fra interazione in classe e processi di apprendimento degli allievi (Diadori *et ali.,* 2009)[2].

Si tratta di studi che comprendono diversi approcci disciplinari, ma tutti caratterizzati da procedure naturalistiche di ricerca, fondati sull'osservazione etnografica del contesto e sulla ricerca delle relazioni tra i vari attori, tenendo conto delle caratteristiche sociali e istituzionali di questo micro-sistema (Fele e Paoletti, 2003).

Sono state condotte diverse ricerche più approfondite intorno all'insegnamento/apprendimento della lingua italiana in Algeria. A nostro parere, riteniamo che la nostra presente ricerca sia stata sostenuta da due pilastri principali, uno dei quali è l'oggetto di studio mentre l'altro è la metodologia della ricerca.

Per quanto riguarda l'oggetto di studio della presente tesi, si tratta di analizzare le interazioni orali in classe di italiano in tre licei algerini. La scelta che abbiamo fatto non è avvenuta per caso, infatti può essere giustificata da un lato dalle nostre esperienze vissute nel liceo come docente di italiano, che ci permette, dal punto di vista della fattibilità dei compiti previsti per un progetto di ricerca, di accedere al campo di ricerca con più facilità, dall'altro lato, ciò che sembra ancora più decisivo, siamo stati attratti dall'assenza di studi di questo genere in contesti didattici di italiano in Algeria, consideriamo la presente ricerca come la prima prova di analizzare le interazioni orali in contesto didattico liceale di italiano LS in Algeria.

Ciò che concerne la metodologia della ricerca, abbiamo dedicato un intero capitolo allo strumento e alla metodologia che retiniamo che siano adeguati alla nostra ricerca.

[2] Riguardo gli aspetti sociolinguistici e interazionali, che comprendono in particolare i ruoli simmetrici e asimmetrici degli interagenti, e l'impatto del contesto istituzionale, ci sono gli approfonditi studi di Franca Orletti: *Orletti 1981, 1998* e *2000*; gli aspetti pedagogici, psicologici, interlinguistici e interculturali: *Titone 1971* e *1988*; *Lumbelli 1974*; *Pontecorvo et al. 1991*; *Piazza 1995*; *Carli 1996*; *Pallotti 1998*; *Castellani 2000*; *Bettoni 2001*; *Ciliberti et al, 2003*; *Fele e Paoletti 2003; Margutti 2004; Baraldi 2007; Grassi 2007; Cerri 2007.*

Abbiamo forti motivi per sperare in alcune nuove scoperte alla fine di questa ricerca. Perché questo lavoro implica un tentativo di studiare per la prima volta la classe di italiano LS al liceo nel contesto algerino alla luce delle interazioni orali e sulla base del paradigma etnografico della comunicazione. Gli obiettivi che ci hanno guidati al momento delle nostre osservazioni e riflessioni sono i seguenti:

Come si insegna l'italiano al liceo in Algeria? Speriamo che con le nostre osservazioni di svelare lo svolgimento dei corsi di italiano LS in Algeria. È una domanda che suscita la curiosità dei ricercatori, ma non conosciamo davvero la risposta.

Adottando il paradigma etnografico, la raccolta dei dati è stata effettuata in tre classi di Italiano LS che appartengono a tre licei nella città di Tebessa. L'analisi del corpus per il nostro oggetto di studio e le lezioni che sono state registrate permettono ai ricercatori e agli insegnanti che sono interessati di questo tema ad accedere a questi corsi così come sono e utilizzarli secondo i propri bisogni, nei loro ricerche e studi.

Sappiamo che negli ultimi anni, le classi di lingue sono sempre più percepiti come un campo di indagine ideale per condurre delle ricerche sulle interazioni, perché ci sono ricchi e variegati indizi legati a questo tema. Per la presente ricerca, abbiamo inteso condurre uno studio sulle interazioni orali in tre classi di italiano LS (ILS da ora in poi) nella città di Tebessa, si tratta quindi di un campo di ricerca che non è ancora stato esplorato in questa prospettiva.

L'oggetto di studio riguarda tre situazioni di insegnamento, visto la somiglianza che ci sembra evidente in molti aspetti tra le classi di ILS ai licei, supponiamo che le interazioni orali avvengano in maniera simile nelle classi che abbiamo scelto e proviamo a pensare sugli aspetti che portano a queste somiglianze.

Quando vogliamo analizzare le interazioni orali in classe di ILS, il fattore cultura può essere immediatamente inteso come parola chiave in questo lavoro di ricerca. Di conseguenza, ci sembra indispensabile, nel corso di questa ricerca, di prestare una

particolare attenzione al ruolo che la cultura potrebbe svolgere nei processi interattivi delle classi ILS, soprattutto in situazioni in cui vediamo l'incrocio di due culture, la cultura italiana come lingua bersaglio e la cultura algerina degli studenti. Gli studenti algerini cambiano i loro comportamenti a causa della cultura della lingua bersaglio? Quale posizione assumono gli insegnanti tra la cultura insegnata e la propria cultura? Quali strategie mettono gli insegnanti in atto per affrontare un tema culturale? Così è cominciato il nostro lavoro, nella speranza di rispondere ad alcune delle domande sopra menzionate.

Vorremo, altresì, dare un significato pratico alla nostra ricerca, portare avanti una riflessione sulla valorizzazione delle attività interattive nella pratica degli insegnanti. Cosa si potrebbe migliorare nella classe di ILS con gli studenti liceali algerini? Cerchiamo di presentare alcuni suggerimenti e idee.

Sul livello del piano di ricerca, l'abbiamo costruito in due parti che corrispondono a quattro grandi capitoli. Abbiamo discusso in primo luogo l'origine del presente studio spiegando la ragione per la quale abbiamo scelto l’oggetto di studio e gli eventuali interessi. Abbiamo cercato di dimostrare che l'argomento di ricerca su cui stiamo lavorando è oggetto di vivaci discussioni sul piano della pratica professionale che sul piano della ricerca. Abbiamo passato, poi, ai riferimenti teorici sui quali si basa le analisi del corpus.

Ci siamo concentrato sull'ambiente di apprendimento e sui materiali didattici, sulla composizione degli interagenti e dei manuali utilizzati, con lo scopo di analizzare i fattori che possono promuovere o prevenire le interazioni orali nella classe di lingua.

Gli studi destinati alla stessa problematica proseguirono nelle analisi delle relazioni interpersonali in cui si prevede di trattare le relazioni interpersonali tra l'insegnante e i suoi studenti e tra gli studenti stessi. Nelle attività interattive messe in atto dall'insegnante, abbiamo esaminato le caratteristiche delle interazioni didattiche nelle classi di ILS al liceo, nonché la metodologia applicata dagli insegnanti. Questa

esaminazione è seguita da osservazioni incentrate sulla sfida interculturale nella comunicazione di classe, nel corso del quale ci siamo concentrati sugli elementi culturali emergenti durante la lezione e studiare la posizione degli insegnanti algerini in relazione alla cultura italiana e alle strategie adottate nelle pratiche di trasmissione delle conoscenze culturali della lingua bersaglio.

I risultati dell'analisi sono discussi nel corso della ricerca condotta nei licei di italiano. Vorremmo sottolineare che tutte le analisi si sono basati sullo studio del corpus realizzato da dati raccolti nelle lezioni frequentate. Il nostro lavoro non è quello di esprimere giudizi sul lavoro degli insegnanti osservati né sulle situazioni didattiche visitate, bensì, si concentra maggiormente sulla descrizione e la comprensione delle interazioni orali che avvengono nelle lezioni di ILS al liceo.

PARTE TEORICA

CAPITOLO 1: IL CONCETTO DI INTERAZIONE

Introduzione

In questo primo capitolo cercheremo di scoprire cosa significa il concetto di interazione dal punto di vista linguistico, così come cosa ci dicono le diverse tradizioni scientifiche su questo termine, altresì come si costruisce attraverso le diverse scuole e prospettive. Passeremo poi agli elementi indispensabili che costituiscono questo concetto, e termineremo il capitolo riferendoci al concetto della conversazione a alla sua struttura.

1. 1. I primari contributi scientifici del termine *interazione*

Gli studi sono già iniziati nei primi decenni del secolo scorso da linguisti come Ferdinand De Saussure (1857-1913), ma anche dagli ambiti scientifici dell'etnometodologia con Harold Garfinkel (1917-2011), dalla filosofia con John Austin (1911-1960), o dall'interazionismo con Catherine Kerbrat-Orecchioni (1943), questi ricercatori hanno sottolineato l'importanza dell'uso della lingua orale e, più specificamente, della lingua orale nell'interazione. Esiste una stretta relazione fra la comunicazione, l'interazione e la dimensione sociale del linguaggio. In effetti, oltre a coinvolgere una serie di elementi "fisici, fisiologici e psichici" (Saussure, 2005), il discorso orale forma una parte essenziale delle attività dell'essere umano. In questo senso, il concetto di interazione sociale definita da Saussure descrive chiaramente questa dimensione della comunicazione (Saussure, 2005). È necessario chiarire, però, che nel discorso scritto ci sono anche le situazioni di interazione: quelle che si verificano tra il testo e il lettore. Le differenze tra le caratteristiche del discorso orale e il discorso scritto mostrano che anche i tipi di interazioni che avvengono in entrambi gli ambiti sono diversi. Tuttavia, se teniamo in considerazione gli obiettivi della nostra ricerca che abbiamo già stabilito nella parte introduttiva, dovrebbe essere noto che l'attenzione di questo lavoro è posta sull'interazione del discorso orale nella classe di lingua italiana come LS al liceo.

Questo tipo di discorso è caratterizzato dalla compresenza di partecipanti, anche se possiamo considerare che ci sono comunicazioni nell'ambito dell'oralità che condividono alcuni elementi del discorso scritto. Un esempio sarebbe la scrittura orale, come troviamo nel caso di interviste telefoniche destinate alla stampa, o la scrittura orale in cui l'insegnante oralizza i suoi appunti e, a sua volta, gli studenti scrivono il messaggio orale dato dall'insegnante. I due linguisti Serianni (2003) e Verlato (1995) individuano le caratteristiche specifiche del discorso orale in rapporto allo scritto, soprattutto per quanto riguarda l'enunciazione:

- Nel discorso orale possiamo trovare una forte dipendenza degli enunciati verso il loro contesto.
- Nel discorso orale si osserva una maggiore ricchezza negli enunciati che nello scritto.
- C'è una concomitanza tra la pianificazione e l'emissione del discorso perché la parola è spontanea. In tante volte si improvvisa e le correzioni sono meno visibili nel discorso orale che in quello scritto.
- Il discorso orale ha un carattere multimodale poiché sfrutta diversi canali sensoriali (uditivo e visivo fondamentalmente ma non esclusivamente), mentre lo scritto è basato sul visivo. L'interazione orale cerca di stabilire una comunicazione totale.

1. 2. Il concetto di interazione secondo le diverse discipline e scuole

l'oralità è il canale di trasmissione in cui avviene l'interazione. Però, di che cosa stiamo parlando quando menzioniamo l'interazione orale? Che cosa dice la tradizione scientifica sul termine interazione? Possiamo considerare che il termine *interazione* è un concetto "*nomade"*, vale a dire che l'interazione appare nell'ambito delle scienze della natura e nel campo delle scienze della vita. In generale, il concetto di interazione è considerato come l'azione di due o più oggetti o fenomeni. Era dalla seconda metà del XX secolo, quando le scienze umane hanno adottato questo termine per descrivere

le interazioni comunicative. Il termine si riferisce sempre a un sistema di influenze reciproche in cui i soggetti sono impegnati in un'azione congiunta della quale sono entrambi artefici e responsabili (Galimberti, 1992 citato da Fazio, 2013). Questa azione congiunta può diventare cooperativa o conflittuale. In tal senso, l'inclusione della parola *interazione* nella disciplina della linguistica era molto importante perché risponde perfettamente alle caratteristiche che abbiamo appena indicato.

Le indagini condotte dalla linguistica sul termine *interazione* iniziano nella prima metà del XX secolo e si consolidano nella seconda metà dello stesso secolo, come vedremo, con il contributo delle diverse scuole e discipline.

Gli antecedenti si trovano nella famosa Scuola di Chicago con i sociologi George Mead (1863-1931) e Herbert Blumer (1900-1987), che a loro volta si basavano sui sociologi tedeschi Georg Simmel (1858-1918) e Max Weber (1864-1920), questi autori hanno affermato che gli individui creano la società attraverso le loro azioni reciproche. È ovvio che lo sviluppo delle nuove tecnologie dell'informazione, e la comparsa dell'opinione pubblica moderna, l'immigrazione e il sistema democratico hanno avuto una grande influenza sui nuovi modi di intendere la comunicazione durante gli anni venti del secolo scorso negli Stati Uniti. A partire da questo momento, è stata vista la necessità di studiare la comunicazione come un fenomeno sociale significativo è l'importanza di focalizzare l'attenzione sull'opinione pubblica. Gli obiettivi principali dello studio degli interazionisti simbolici erano la relazione individuo-comunità e l'interpretazione come elemento fondamentale nella comunicazione; l'interazione divenne il nuovo oggetto di studio all'interno di una modalità di ricerca che, a parte il positivismo dominante dell'epoca, ha gettato le basi per la metodologia qualitativa. Gli interazionisti simbolici hanno spiegato l'interazione nell'individuo e nei gruppi e in che modo questa interazione si costruisce da una prospettiva evolutiva, ossia storica. Gli interazionisti hanno negato tutto ciò che non era interazione perché hanno considerato che gli individui sono riflessivi e quindi agiscono in modo consapevole e intelligente. Molti sociologhi hanno

considerato *la società come interazione* (Cotesta, Bontempi e Nocenzi, 2010); cioè il cambiamento sociale si basa sull'interazione perché la società funziona come una squadra in cui ogni giocatore (l'individuo) contribuisce con le sue qualità al progresso e all'evoluzione della società e in questo modo si produce un beneficio reciproco.

Dall'interazionismo simbolico consideriamo basilare l'idea che gli individui agiscono sugli oggetti che sono alla loro portata, ma anche interagiscono con altre persone a partire dei significati che questi e gli oggetti hanno per loro, cioè, a partire dei simboli. In questo senso Cerulo (2005) afferma che "l'interazionismo simbolico presume che gli individui agiscano riguardo alle cose sulla base dei significati che hanno per loro; questi significati sorgono dall'interazione che un individuo stabilisce con gli altri attori e sono usati come un processo di interpretazione nella relazione interpersonale e con le cose".

Ci interessa particolarmente i contributi del sociologo americano Erving Goffman (1922-1982) che considerava il termine *interazione* come quella attività sociale che viene fatta per piacere con l'altro, come sinonimo di *incontro*. L'interazionismo simbolico aveva la sua basa nell'antropologia e nella psicologia sociale e si basava sulla comprensione della società attraverso la comunicazione. Gli interazionisti simbolici si collocano nel paradigma interpretativo che analizza il senso dell'azione sociale dalla prospettiva dei partecipanti.

A tale proposito, e dalla prospettiva dell'interezionismo simbolico Goffman si dedica allo studio dell'interazione *faccia-a-faccia*. Per Goffman l'interazione faccia a faccia rappresenta un ordine sociale a sé stante, relativamente autonomo dal suo ambiente strutturale e psicologico, che va analizzato nei suoi stessi termini, utilizzando specifici concetti, dati e metodi (Giglioli, 2000 citato da Trobia, 2005). Infatti, egli definisce l'interazione a partire da una distinzione essenziale, se questa cioè *focalizzata* o *non focalizzata* (Bovone e Rovati, 1992). Mentre l'interazione non focalizzata "consiste in quelle comunicazioni interpersonali che si verificano in virtù della sola presenza reciproca delle persone", l'interazione focalizzata "si verifica

quando le persone si mettono effettivamente d'accordo per dirigere momentaneamente l'attenzione su un unico fuoco conoscitivo e visivo" (Goffman, 1979 citato da Bovone e Rovati). Goffman ritiene che in queste situazioni vi sia un'influenza reciproca che i partecipanti esercitano sulle rispettive azioni e che hanno bisogno di una presenza fisica, immediata e continua. Potremo considerare questo tipo di interazione la manifestazione interattiva per eccellenza e perfino restrittiva perché la pressione del destinatario è massima.

Sebbene dai primi decenni del secolo XX, come abbiamo già visto, i contributi dal campo della sociologia sono stati numerosi, anche dalla linguistica autori e discipline hanno fatto riferimento in modo particolare al termine *interazione*. Sono importanti le opere dell'autore russo Michail Bachtin (1895-1975), egli ha concentrato i suoi sforzi analitici sull'enunciato, che è stato definito come "la vera unità della comunicazione verbale"**.** Ogni ambito dell'uso della lingua elabora i suoi tipi di enunciati chiamati i generi del discorso**.**

Bachtin distingue, nei generi del discorso i *generi primari* o *semplici*, cioè i generi del dialogo quotidiano, e i *generi secondari* o *complessi*, come il genere dialogo, il romanzo, i generi teatrali, ecc., cioè tutti i generi che raffigurano e oggettivano lo scambio quotidiano, ordinario, oggettivo (Ponzio, 1995). Nel processo di formazione dei generi discorsivi complessi, questi rielaborano diversi generi semplici costituiti nella comunicazione discorsiva immediata. Questo è il caso, per esempio, delle repliche di un dialogo quotidiano o delle lettere all'interno di un romanzo. Questi generi discorsivi semplici perdono la loro relazione immediata con la realtà. In questo senso Ponzio (1995) commenta:

"il dialogo dei generi primari, nella sua qualità di componente dei generi secondari, diviene dialogo rappresentato e perde così il suo legame diretto con il contesto reale e con gli obbiettivi della vita quotidiana e, di conseguenza, perde il suo carattere strumentale, funzionale. Il dialogo esce dal contesto monologico, nel quale esso si determina rispetto al suo oggetto e rispetto agli altri discorsi del suo stesso contesto. Esso entra nel contesto del discorso che lo rappresenta, nella complessa interazione verbale con l'autore che lo oggettiva, lo raffigura, nella forma del discorso indiretto, diretto, indiretto libero e nelle loro varianti"

Ponzio (1995, p. 138)

Bachtin considera che la realtà centrale del linguaggio è "l'interazione verbale" che si verifica in qualsiasi atto comunicativo quando dice "l'interazione verbale è quindi la realtà fondamentale del linguaggio" (Bachtin, 2003). Con la parola "*interazione"* si riconosce esplicitamente due realtà: la presenza degli agenti che condividono la stessa situazione e di un'azione comunicativa reciproca di entrambi i partecipanti; con "*orale*" si distingue il tipo di comunicazione, il tipo degli interlocutori e gli elementi della parola e l'enunciato. La parola "interazione" definita sulla base di questi termini ci dà la chiave per comprendere quello che crediamo sia il più grande contributo di Bachtin: la nozione di *dialogismo*, come capacità comunicativa e stile di discorso (Ponzio, 1977)

Entro la seconda metà del secolo XX, e più precisamente negli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso**,** negli Stati Uniti, irruppe fortemente l'*etnometodologia* grazie al sociologo statunitense Garfinkel e ai suoi collaboratori Harvey Sacks (1935-1975), Emanuel Schegloff (1937) e Gail Jefferson (1938-2008). Erano i precursori della disciplina dell'*analisi del discorso* che alla fine sarebbe diventato un paradigma emblematico degli studi sull'interazione. Dall'altra parte, nel confine della socio-antropologia (detta anche antropologia sociale) e della linguistica, apparve l'etnografia della comunicazione dei due americani Dell Hymes (1927-2009) e John

Gumperz (1922-2013). Lo stesso Gumperz, dall'etnografia della comunicazione, riassumeva molto bene la dualità parlato-interazione nella sua famosa frase "*speaking is interaction*" (Gumperz, 1982 citato da Giacomarra, 2008), cioè parlare è interagire.

In Francia, a quel tempo, c'era un grande sviluppo dell'etnografia della comunicazione e questa disciplina era fortemente marcata dallo strutturalismo del belga Claude Lévi-Strauss (1908-2009). In tal senso, il concetto di interazione viene importato dalla linguistica francese e a sua volta dalla sociologia americana ed era favorito dall'esistenza di due tradizioni già stabilite in Francia: la linguistica dell'enunciazione e l'analisi del discorso. Dagli anni Settanta e Ottanta del secolo scorso, nel momento in cui irruppe l'idea di interazione, si sono moltiplicati i concetti di dialogo, conversazione e comunicazione.

Seguendo questo percorso attraverso i contributi delle diverse discipline, dobbiamo fermarci nei contributi che provengono dalla linguistica interazionale. Questa disciplina analizza le varie forme del discorso dialogato ed è alimentata dalle correnti di indagine che nascono come reazione dai linguisti della frase e del codice. Inoltre, la linguistica interazionale è stata influenzata, come sappiamo, dalle diverse correnti filosofiche come la teoria dei giochi linguistici dell'austriaco Ludwig Wittgenstein (1889-1951) che analizza i giochi linguistici, messi in scena all'interno di forme convenzionali di comportamento sociale (forme di vita) che si trasformano nel campo e variano di cultura in cultura (Trobia, 2005), la teoria degli atti linguistici del linguista inglese Austin (1911-1960) e del filosofo del linguaggio statunitense John Searle (1932) secondo questa teoria, ogni enunciato può essere considerato come un atto e si differenzia dagli altri enunciati in base alla sua forza illocutoria, cioè il suo valore d'uso, la sua funzione linguistica (Trobia, 2013) e il campo della psicologia sociale dell'identità individuale del filosofo e sociologo tedesco Jürgen Habermas (1929). Quello che ci interessa particolarmente dai contributi dei diversi autori è il concetto dell'interazione orale come la realtà fondamentale del linguaggio; un linguaggio che nel suo uso normale implica scambi, vale a dire, influenze reciproche

e continue, gli uni sugli altri, di tutti i soggetti che intervengono nell'interazione, come osserva Giacomarra (2008), "parlare significa scambiare, ed è cambiare scambiando".

È indiscutibile che in questo percorso riferente al termine *interazione*, la disciplina *dell'analisi del discorso* gioca un ruolo importante. Questa disciplina è nata per dare una risposta ai nuovi modi di considerare la lingua integrata in un insieme di pratiche sociali e culturali. L'analisi del discorso si nutre dalla maggior parte delle discipline che abbiamo appena indicato come la pragmatica, la teoria dell'enunciazione, la grammatica funzionale del discorso, l'etnografia della comunicazione, la sociolinguistica interazionale e l'etnometodologia.

L'analisi del discorso si riferisce alla relazione fra testo e contesto. Vale la pena ricordare che non si parla di analisi del discorso nel caso di lavori di pragmatica che si concentrano su enunciati decontestualizzati. Il ricercatore e linguista olandese Teun Van Dijk (2010) dichiara che la disciplina dell'analisi del discorso "è lo studio dell'uso reale della lingua da locutori reali in situazioni reali". L'analisi del discorso si trova in un punto di intersezione con le scienze umane, il che implica che ci sono analisti del discorso che provengo da campi scientifici molto diversi tra cui la sociologia, la psicologia e la linguistica.

Vale la pena notare che molti autori, soprattutto dei paesi anglosassoni, considerano l'analisi del discorso come un'attività fondamentalmente interattiva, ed è per questo che spesso si verifica l'identificazione tra l'analisi del discorso e l'analisi della conversazione. Dedichiamo la seguente sezione all'analisi conversazionale, visto che è una delle nostre metodologie per analizzare le interazioni orali in classe di ILS al liceo.

1. 3. Cosa intendiamo per conversazione?

Secondo l'enciclopedia italiana *Treccani*, per conversazione si dovrebbe capire "l'azione e l'effetto di parlare familiarmente con una o più persone". Da questa

definizione certamente cupa, tuttavia, alcuni dettagli possono essere estratti da ciò che viene comunemente inteso dalla conversazione. In primo luogo, possiamo osservare che si tratta di un'attività dialogica, poiché si interagisce con una o più persone. Come scrive Biella (2015) "la conversazione è un'attività dialogica in cui i parlanti cooperano per comunicare e costruiscono un modello di discorso condiviso". Inoltre, si parla "familiarmente", ciò che deve essere inteso come implicante di una relazione, almeno, affettiva con la persona o le persone con cui si parla. Pertanto, le relazioni interpersonali tra gli interlocutori sarebbero strette. Tuttavia, per questo lavoro è necessario evidenziare alcune altre caratteristiche in più che la letteratura specializzata ha preso in considerazione quando ha realizzato una definizione operativa della conversazione.

Il lavoro pionieristico di Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) è un pezzo fondamentale negli studi della conversazione, non solo perché è il primo studio a tentare di sistematizzare tale interazione, ma anche perché è il primo lavoro a cercare di affermare perché tale pratica interazionale non può essere intesa come caotica e non strutturata. A tal fine, Sacks *et al.* (1974) determinano quattordici caratteristiche della conversazione spontanea (in Perna, 2011; Trobia, 2005; Fatigante *et al.*, 2009), che vengono sviluppate nel corso del capitolo:

1. Il cambio del parlante è ricorrente o, almeno, si verifica. Cioè, una delle caratteristiche della conversazione è che è *dialogica.*

2. In generale, Non parla più di una persona alla volta.

3. Le sovrapposizioni (due o più partecipanti che parlano contemporaneamente) sono comuni ma brevi.

4. Le transizioni più comuni tra un turno di parola e quello seguente sono quelle che si verificano senza intervalli o sovrapposizioni, o quelle che si verificano con un breve intervallo.

5. L'ordine delle parole non è fisso.

6. La durata dei turni di parola non è fissa, anche se c'è una tendenza verso un certo equilibrio.

7. La durata di una conversazione non si specifica in precedenza.

8. Ciò che dicono i parlanti non si specifica in precedenza.

9. La distribuzione dei turni di parola non si specifica in precedenza.

10. Il numero dei parlanti può variare.

11. Il discorso può essere continuo o discontinuo.

12. Esistono tecniche per la distribuzione dei turni.

13. Vengono utilizzate diverse unità formali di costruzione dei turni (una parola, una frase, una proposizione, ecc.).

14. Ci sono meccanismi per riparare gli errori o trasgressioni nella presa della parola.

Questi quattordici punti caratterizzano la maggior parte degli studi sulla conversazione che sono condotti dopo la loro pubblicazione. Tuttavia, alcuni di questi studi si sono avvicinati di più alla conversazione con l'intenzione di definirla come un atto comunicativo e delimitarla a partire dalla descrizione delle sue caratteristiche e mentre altri studi si sono concentrati maggiormente sulla ricerca delle caratteristiche strutturali che la compongono. Le seguenti linee saranno dedicate ai primi studi, mentre la seguente sezione sarà dedicata ai secondi studi.[3]

Descritta da Giacomarra (2000) come la più caratteristica forma di comunicazione tra le persone, il primo aspetto che determina l'interazione che intendiamo per conversazione è la sua implicazione come atto comunicativo. Per esempio, Francesco Ferretti sottolinea, come aspetto fondamentale, che per conversazione si intende un tipo di scambio comunicativo prodotto da almeno due partecipanti che alternano i

[3] Questi aspetti sono anche ampiamente sviluppati in *Kerbrat-Orecchioni* (1996), opera di riferimento negli studi della conversazione e dell'interazione orale.

ruoli di parlante e ascoltatore (Ferretti, 2015). Ne consegue che la conversazione è un'attività sociale, visto che nessuno parla con sé stesso, cioè da solo, e abbiamo sempre bisogno di una o più persone per compiere l'atto conversazionale e comporta la partecipazione di più di una persona, il che rende l'idea di base della lingua tiene conto dell'interazione e della cooperazione implicita. Pertanto, per conversazione dobbiamo comprendere un'attività che si basa sull'interazione, sulla sequenza, e non solo sulla produzione di un enunciato (Bovone e Rovati, 1992; Cheli, 2004).

Vorremmo aggiungere che, per poter distinguere la conversazione da altri scambi comunicativi che non sono né istituzionalizzati né seguono schemi strutturali fissi, come l'acquisto / la vendita, la consulenza medica o il tutoraggio tra insegnante e studente, è necessario applicare il criterio dell'obiettivo sociale. Pertanto, come sottolinea Fele (1998) le attività dialogiche non pianificate si dividono in *transazionali* (quando l'obiettivo è lo scambio di informazioni o di beni e servizi) e *interpersonali* (quando il loro scopo è quello di stabilire o mantenere relazioni sociali). Dobbiamo sottolineare, tuttavia, che non ci sono quasi mai interazioni orali che sono esclusivamente transazionali o interpersonali, come molti autori osservano (Brown e Yule, 1986 citato da Fele, 1998). Nella maggior parte degli incontri comunicativi coesistono entrambe le caratteristiche, anche se una di esse sia predominante.

Secondo i criteri di distanza sociale, conoscenza precedente o grado di affetto tra i conversatori, Tosi (1995) e Nicolini *et al.* (2003) distinguono tra conversazioni *formali* (con un potere squilibrato, come nel caso di un insegnante e di uno studente) e *informali* (con un potere equilibrio, come nel caso di due colleghi). Le conversazioni *informali*, a loro volta, possono essere suddivise in *cortesi* (quando i partecipanti non si conoscono o non si fidano l'uno dell'altro) e *consolidati* (quando c'è un alto grado di intimità tra gli interagenti).

In *Figura 1* possiamo vedere una rappresentazione grafica (creazione propria) di tutti i tipi di gli eventi comunicativi:

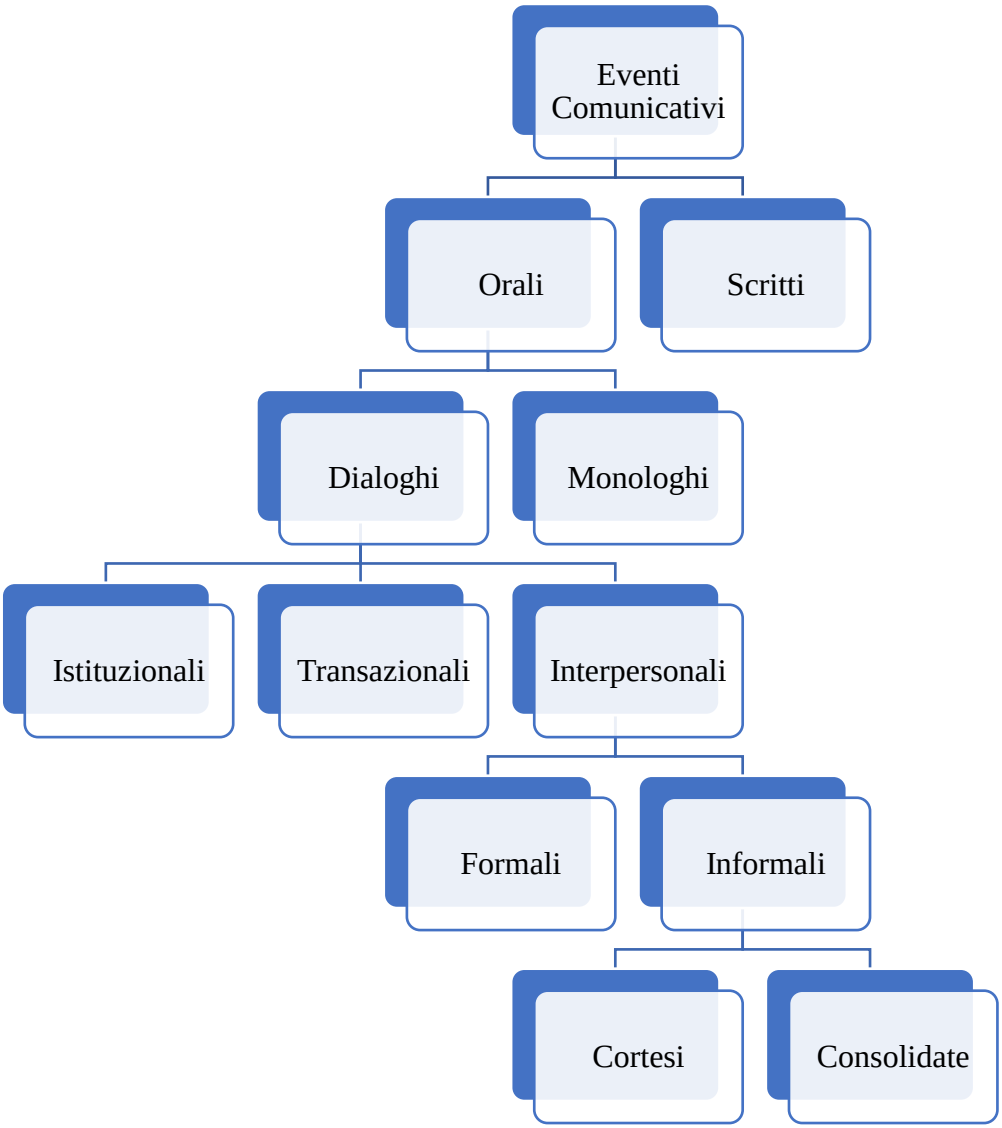

Figura 1. Tipi di eventi comunicativi (creazione propria).

1. 4. L'analisi della conversazione

Fatigante *et al*., (2009) sostengono che l'analisi della conversazione è un'impresa empirica tesa a documentare come si realizza, nella sequenza dei turni, l'intelligibilità e razionalità dell'azione sociale. Fele (2007) e Boni (2014) mettono in evidenza che l'analisi conversazionale è un modello di analisi che non basa il suo studio su statistiche o motivazioni intenzionali da parte dell'analista, al contrario, l'analisi è strutturale e segue in particolare tutti gli elementi sequenziali e contestuali del testo come unità. Il suo interesse è incentrato sullo studio del comportamento sociale attraverso gli scambi orali, senza dare grande importanza ai fenomeni psicologici che possono verificarsi (Orletti, 1994).

Si può quindi dire che l'obiettivo principale dell'analisi di conversazione è la descrizione e la spiegazione delle procedure che i parlanti usano nelle loro interazioni (Paoletti, 2002; Marcarino, 1997; Losito, 1996).

L'analisi della conversazione mira infine a cercare la routine sociale attraverso incontri linguistici tra i membri di una data società (Ceccatelli Gurrieri, 1996), pertanto i dati che si utilizzano sono ricavati da interazioni che si sono verificati, e che erano quindi comunicative (Orletti, 2000).

1. 5. Fondamenti teorici nell'analisi della conversazione

L'inizio di questa corrente linguistica è stato guidato da un gruppo di sociologi, noti come "*etnometodologi*" (Marcarino, 1997; Fatigante *et al.* 2009; Losito, 1996) che cercavano di analizzare i processi sociali in un modo che non era così quantitativo come era l'usanza nella sociologia tradizionale dell'epoca. La sua intenzione fin dall'inizio era quella di osservare la realtà da un punto di vista qualitativo, poiché pensavano che questo approccio avrebbe permesso di studiare fenomeni più individualizzati rispetto agli ambiziosi progetti globali dei sociologi classici.

Il metodo di analisi ha quindi cercato di focalizzarsi su atti molto concreti che descrivono e spiegano i fenomeni sociali da un punto di vista individuale. Per avere un'idea generale di quali sono stati i primi passi di questa disciplina, è molto utile e illustrativo consultare il libro di Psathas (1979), opera di riferimento che descrive l'analisi della conversazione dal punto di vista etnomodologico.

La branca dell'etnometodologia che si è dedicata all'analisi conversazionale ha consolidato la sua metodologia nel tentativo di comprendere quali erano le procedure e le aspettative dei partecipanti nella conversazione al momento di produrre e comprendere il fatto parlato (Bovone e Rovati, 1993). In questo senso, l'approccio conversazionale cerca di isolare i fenomeni conversazionali attraverso il loro studio in corpus, in modo che la ripetizione di una certa struttura in situazioni diverse possa spiegare l'organizzazione sociale in modo più ampio (Trobia, 2005). L'approccio sociologico è importante nel senso che se i partecipanti appartengono ad un determinato gruppo sociale, tenderanno a seguire la norma socialmente accettata del loro gruppo, e quindi ci daranno la base di comprensione di un certo fenomeno attraverso l'elaborazione di un'ipotesi di lavoro che dovrà essere validata con l'analisi di fatti concreti.

La forza dell'AC sta nel fatto che, rifiutando di lavorare con dati prefabbricati o provenienti da contesti artificiali e simulati, riesce a fare scoperte molto più valide, supportate dall'autenticità dei materiali utilizzati. Il suo oggetto d'interesse, invece, si concentra su due aspetti della conversazione tradizionalmente ignorati: sul meccanismo, cioè su come si fa la conversazione, e sulla microstruttura interattiva, i piccoli elementi che la compongono: l'alternanza, le aperture e le chiusure conversazionali, i malintesi, le riparazioni, le tecniche di gestione dell'argomento, in breve, come osserva Tessarolo (2014) tutta una serie di fenomeni da cui dipende, in larga misura, il successo o il fallimento degli scambi comunicativi che ci permettono di svolgere e dare un senso alle nostre attività quotidiane.

Da questo punto di vista, l'AC offre gli strumenti concettuali e analitici necessari per catturare i dettagli intricati dell'interazione, sia in LM che in LS.

Il quadro teorico e metodologico dell'AC è stato applicato con grande successo, anche se relativamente tardivo, all'analisi delle conversazioni in LS. Infatti, solo dopo la polemica iniziata da Firth e Wagner (1997), si cominciò a riconoscere il potenziale dell'AC per l'analisi delle interazioni orali tra i parlanti non nativi. La proposta di Firth e Wagner che raccomandava di bandire la prospettiva cognitiva dominante, fin dai suoi inizi, negli studi di acquisizione della seconda lingua e di sostituirla con una prospettiva *emica*, propria dei partecipanti, includendo il contesto e l'interazione come aspetti rilevanti per l'acquisizione (Firth e Wagner 1997). La metodologia che è stata presentata come la più adatta per intraprendere questa impresa è stata, ovviamente, l'analisi della conversazione (AC da ora in poi). A partire da quel momento, si sono moltiplicati gli studi che applicano l'AC sia nell'interazione orale in classe, soprattutto per cercare di tenere conto degli effetti dell'interazione sull'acquisizione (Mitani, 2005), sia nelle conversazioni in *lingua franca* (Wagner e Firth, 1997).

1. 6. La struttura della conversazione

Precedentemente, quando specificavamo i quattrodici aspetti caratterizzanti della conversazione spontanea proposta da Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), si è precisato che alcuni di loro hanno affrontato la conversazione nella sua globalità, cercando di individuare le caratteristiche che essa mantiene come atto comunicativo, mentre altri si sono concentrati sulla strutturazione del tipo di interazione, la cui basa, come sottolinea Vinci (2011), è l'alternanza tra gli scambi dei partecipanti nell'interazione, a partire dai cosiddetti turni di parola. Questi interventi possono essere intesi come le fondamenta da cui si costruisce l'intera struttura della conversazione. A tale riguardo, va osservato che, dal punto di vista dell'AC, la conversazione è strutturata turno per turno, in una struttura dove, il primo turno

proietta il seguente e quest'ultimo è significativamente dipendente dal primo (Perna, 2011). Questa caratteristica della conversazione implica che l'interazione generata è intesa come un prodotto che emerge dall'*inter*-azione stessa.

1. 6. 1. Il sistema dei turni di parola

Ogni interazione comporta lo scambio di parole. Questo scambio, che è sistematico, è una delle unità più significative e allo stesso tempo affascinanti della conversazione, si chiamano *i turni di parola*, che si caratterizzano per la loro interattività e soprattutto per il loro funzionamento. Il turno di parola è l'unità di base della conversazione, che coincide con le porzioni di discorso pronunciate da ogni singolo parlante (Trobia, 2005). Le pratiche della presa di turno organizzano l'allocazione delle opportunità per i parlanti che devono partecipare in modo ordinato all'interazione (Canepari, 2016) e sono fondamentali per comprendere il comportamento umano soggiacente alle relazioni interpersonali, poiché molti aspetti del nostro comportamento in quanto elementi della società sono attuati attraverso lo scambio conversazionale. Tuttavia, di per sé, il turno di parola comporta una complessità strutturale e non deve essere inteso come l'unità minima a partire dalla quale viene costruita la conversazione. Secondo l'analisi della conversazione, è la *unità di costruzione del turno* l'unità minima da cui si formano i turni di parola (Perotti, 2019; Fusco, 2004) e che funziona come una unità minima di significato nella conversazione.

Le unità di costruzione del turno mantengono una forte relazione con la struttura grammaticale dei turni di parola (Schegloff, 1996). Qualsiasi componente linguistico può funzionare come un'*unità di costruzione del turno*, un'unità molto sensibile al contesto, poiché possono essere formati da una sola parola, una preposizione, semplici frasi, sintagmi (Vinci, 2011), che può avere una relazione sintattica intrinseca con il turno precedente.

I turni di parola, quindi, si costituiscono a partire dalla base dell'*unità di costruzione del turno*. Inoltre, i turni di parola vengono preceduti da sguardi, movimenti della testa o cambiamenti di postura (Schegloff, 1996).

Pertanto, ogni interazione si basa sullo scambio e, quindi, si basa sul turno di parola. Il sistema del turno di parola mantiene due caratteristiche principali, secondo Sacks, *et al.* (1974 citato da Perna, 2011): è gestito localmente, poiché solo il turno attuale e il turno seguente sono organizzati e amministrati soggettivamente, poiché la determinazione del parlante è effettuata dalla persona che sta sviluppando l'enunciato in corso (Schegloff, 1996), in altri tipi di interazioni questo non è il caso, come nel caso dei dibattiti o delle interviste.

Nel turno di parola il passaggio da un parlante all'altro si verifica attraverso *l'unità di transizione* (Bettoni, 2014), i meccanismi che regolano la transizione da un turno all'altro sono descritti da Canepari (2016) e Trobia (2005):

1. *Eteroselezione*: il parlante attuale seleziona il parlante successivo, ad esempio, per mezzo di una domanda.

2. *Autoselezione*: se il parlante attuale non seleziona il parlante successivo, qualsiasi altro parlante può autoselezionarsi e prende il turno di parola. Nel caso in cui nessun altro lo faccia, entra in gioco la regola (3):

3. Il parlante attuale può continuare "*autoselezione continuata*"

l'applicazione di queste regole permette di evitare i silenzi e ridurre la sovrapposizione del parlato.

L'alternanza dei turni di parola organizza il cambio di parlanti e la possibilità che parli solamente un interlocutore allo stesso tempo, sebbene, come abbiamo visto, nel corso di una conversazione ci sia una molteplicità di parlanti allo stesso tempo. Tuttavia, le sovrapposizioni dei turni di parola "ovvero momenti in cui parla più di una persona alla volta" (De Sario, 2005) sono gli unici inconvenienti che possono

verificarsi nel funzionamento dei turni di parola. Il caso contrario delle sovrapposizioni sono le pause e il silenzio o "*gaps*" nella terminologia di Sacks, Schegloff e Jefferson, che si verificano nel cambio dei turni.

Questi dettagli sull'interazione, caratteristici di ogni scambio comunicativo, si basano sull'imposizione di realizzare uno scambio comunicativo. Tale scambio avviene in una serie di sequenze di turni. La seguente parte sarà dedicata a questa organizzazione sequenziale.

1. 6. 2. Le sequenze

La conversazione è caratterizzata da un componente di "sequenzialità", ossia tutte le conversazioni implicano un inizio, una parte centrale e una parte finale (Perna, 2011). L'insieme delle sequenze conversazionali, ciascuna caratterizzata da un'azione, costituisce l'attività conversazionale. Nella nostra ricerca usiamo il termine *sequenza* invece di *episodio,* termine coniato dall'analisi del discorso da vari studiosi tra cui Kerbrat-Orecchioni, perché è un concetto tipico degli studi sull'interazione conversazionale nel campo dell'analisi della conversazione. Occorre, tuttavia, sottolineare che i due termini riguardano effettivamente gli stessi scambi. L'attività conversazionale ha senso nel suo insieme grazie alle azioni svolte in essa,

Come precedentemente indicato, la base dell'organizzazione dell'interazione è la *coppia adiacente*, che può essere intesa come un'unità sequenziale minima. La coppia adiacente è una sequenza di due enunciati, posti in modo *adiacenti,* (nel senso una segue l'altra) prodotti da parlanti diversi; *relativamente ordinati* in una *prima parte* e una *seconda parte*, ad esempio, "domanda e risposta", saluto e ricambio del saluto", "invito e rifiuto o accettazione", "scuse e accettazione delle scuse", ecc.; *collegati in maniera discriminata,* cioè, ad esempio, ad un saluto si risponde con un altro saluto e non con una accettazione di scuse (Montanari, 2013). La chiameremo sequenza, in questo caso, è ritenuta minima e fondamentale per lo sviluppo dell'interazione.

Pertanto, una sequenza è un insieme di turni di parola caratterizzati dal mantenimento di un'unità di senso conversazionale e dalla ricerca di un'azione continuativa attuata attraverso il parlato (Schegloff, 2007). La conversazione, quindi, è sequenzialmente organizzata. Come osservano Fasulo e Pontecorvo (1999), l'organizzazione sequenziale della conversazione è la base che ci consente di capire i turni di parola e permettendo dunque loro di realizzare l'azione sociale per la quale sono stati prodotti.

Conclusione

In questo capitolo primo abbiamo cercato di approfondire la nostra comprensione della natura stessa dell'interazione, intesa come l'atto con cui due o più parlanti si scambiano significati e costruiscono una conversazione attraverso la negoziazione di significati. Abbiamo fatto, altresì, un breve accenno sulla conversazione, un tipo di scambio comunicativo prodotto da almeno due partecipanti che alternano i ruoli di parlante e di ascoltatore. La struttura della conversazione si basa sull'alternanza tra gli scambi dei partecipanti all'interazione, sulla base dei cosiddetti turni di parola e le sequenze.

CAPITOLO 2: L'INTERAZIONE ORALE IN CLASSE

Introduzione

Nel primo capitolo abbiamo già visto come il concetto di interazione è stato oggetto di studio per diverse scuole e discipline duranti molti anni. Lo studio dell'interazione orale nel campo della didattica e particolarmente nell'insegnamento/apprendimento delle lingue, invece, è rimasto indietro e solo con l'ascesa degli approcci comunicativi ha iniziato a posizionarsi come una delle abilità più rilevanti, se non la più, nel processo di apprendimento di una lingua straniera. In questo capitolo analizzeremo le forme di interazione orale in classe, ossia, l'interazione tra il docente e gli studenti e tra gli studenti stessi focalizzando sulla struttura interazionale IRF e sulle tipologie e il ruolo delle domande, poi passeremo all'analisi dei tipi di interazione in classe di lingua nonché il ruolo del docente e dello studente nell'interazione.

2. 1. L'interazione orale didattica in classe di lingua

L'obiettivo principale dell'apprendimento di una lingua è quello di usarla nella comunicazione (sia nella sua forma orale o scritta). L'interazione orale in classe è lo strumento per raggiungere questo obbiettivo. Mondada (citato da Gilardoni, 2009) concepisce l'interazione come effettivo mezzo di acquisizione, non come un semplice quadro per applicare, mettere alla prova o mettere in pratica le competenze, ma come l'ambito che fornisce l'occasione per realizzare differenti compiti e attività, come il luogo dell'emergenza, trasformazione e modificazione delle competenze acquisite; l'interazione diventa allora un fattore strutturante il processo stesso dello sviluppo linguistico.

Il quadro comune europeo di riferimento per le lingue (*QCER*) definisce l'interazione come l'attività nella quale almeno due individui partecipano in uno

scambio orale o scritto con produzione e ricezione alternate; di fatto possono sovrapporsi nella comunicazione orale. Non solo due interlocutori sono in grado di parlare l'uno a l'altro, ma possono anche ascoltarsi contemporaneamente. Quando il turno di parola è rigorosamente rispettato, di solito l'ascoltatore anticipa il resto del messaggio e prepara una risposta. Pertanto, imparare a interagire richiede più che imparare a ricevere e produrre enunciati (Vedovelli, 1999). Una grande importanza viene generalmente attribuita all'interazione nell'uso e nell'apprendimento della lingua a causa del suo ruolo centrale nella comunicazione. Nuzzo e Grassi (2016) rivelano che, in fondo, sia nella modulazione e nella gestione dell'interazione in classe che risiedono le principali armi a disposizione del docente per lo sviluppo dell'apprendimento nei suoi studenti.

L'interazione in classe si presenta in due forme: l'interazione verbale e l'interazione non-verbale. Mentre l'interazione non-verbale riguarda le reazioni comportamentali in classe, questo significa che gli studenti interagiscono attraverso i loro comportamenti come l'annuire con la testa, il contatto visivo, alzare la mano, e i diversi gesti del corpo. l'interazione verbale, invece, include l'interazione orale e scritta. Quanto all'interazione scritta è un modo di interazione in cui gli studenti scrivono le loro idee e i pensieri, ciò, significa che gli studenti interagiscono con l'uso delle parole scritte o attraverso i documenti e così via. Dall'altra parte, l'interazione orale implica che gli studenti interagiscano con gli altri parlando in classe, rispondendo alle domande, ponendo domande, facendo commenti e partecipando alle discussioni e alle conversazioni in classe.

Secondo Diadori *et al.* (2009) l'interazione in classe si riferisce di solito a un contesto caratterizzato da determinanti interlocutori (docente e studente), da un luogo dedicato (l'aula) e da uno scopo condiviso (quello dell'apprendimento/insegnamento). L'interazione in classe è diventata un aspetto importante nella pedagogia della lingua straniera, essa può verificarsi tra l'insegnante e gli alunni e/o tra gli alunni stessi, sia collettivamente o individualmente. In realtà,

nell'insegnamento/apprendimento della lingua straniera, l'interazione orale può verificarsi in diversi formati a seconda delle caratteristiche pedagogiche, sociologiche e culturali in cui si produce e degli interlocutori che partecipano.

Anche se nel campo dell'educazione ci sono diverse interazioni che si producono tra diversi gruppi, in questo caso, ci concentreremo su quelli che occorrono nella classe di lingua e in cui possiamo distinguere le interazioni che si stabiliscono tra il docente e lo studente e quelli che si verificano tra gli studenti. Quindi, verranno analizzate le caratteristiche specifiche di ciascuna di questa e di altri aspetti correlati.

2. 1. 1. L'interazione insegnante-studente

Nella forma di interazione insegnante-studente (detta anche interazione verticale), spesso, il docente fa le domande e gli alunni a loro volta rispondono a queste domande e viceversa. Questa forma di interazione può verificarsi sia tra l'insegnante e l'intera classe, sia tra l'insegnate e i piccoli gruppi, o anche tra l'insegnate e gli individui.

In questo modello interazionale, tradizionalmente, il docente siede dietro la propria cattedra, spesso sopraelevata su una pedana per meglio controllare gli studenti, con una lavagna come ausilio per il proprio percorso d'insegnamento e per la verifica dell'apprendimento dei suoi allievi (Mezzadri, 2003), mentre gli apprendenti siedono di fronte alla cattedra e in banchi disposti per file parallele, il loro ruolo consiste nell'ascoltare passivamente. Di solito, è l'insegnate che inizia e controlla l'interazione, il suo ruolo centrale è quello di dominare il tempo di parlare e la gestione di interazione. In classe, è solitamente l'insegnante a porre le domande, decidendone il contenuto e selezionando l'alunno che potrà intervenire, e a riprendere il turno di parola subito dopo il contributo dell'allievo (Cazden, 1986; Mehan, 1985 citato da Mameli, 2012).

Spesso, all'inizio della lezione il docente fa un ripasso sulla lezione precedente, introduce un nuovo argomento, spiega dei concetti problematici e in seguito chiarisce

le attività e le domande complesse durante la lezione. Mentre alla fine della lezione riassume il nuovo argomento studiato e dà un *feedback*. A volte, gli studenti sono tenuti a partecipare solitamente rispondendo alle domande che il loro insegnante già conosce le risposte (Corradi, 2012). Gli studenti non hanno il tempo per fare le domande e contano sempre sulle istruzioni del loro insegnante, ugualmente, non possono risolvere i problemi dei compiti in modo indipendente. I risultati di un'indagine condotta da Musumeci (1996) mostrano che il parlato dell'insegnante occupa tra 66% e 72% della durata complessiva della lezione. Pertanto, questo modello di interazione non fornisce chiaramente un ambiente di apprendimento motivante. Diversi ricercatori affermano che il parlato dell'insegnante non dovrebbe occupare tutta la durata della lezione, altrimenti, i discenti non avranno abbastanza opportunità di parlare**,** ciò significa che il suo intervento durante la lezione dovrebbe essere ridotto.

2. 1. 1. 1. La struttura interazionale IRF

Un tipico e ricorrente scambio comunicativo che caratterizza l'interazione l'insegnante-studente è la struttura discorsiva IRF (*Initiation-Response-Feedback/Follow-up*) (Fatigante, Mariottini e Sciubba, 2009). Questa struttura "a tripletta" (detta anche *interazione triadica*) è stata proposta dai due britannici John Sinclair e Malcom Couthard nel 1975 (Diadori *et al.* 2009). Nell'IRF, l'insegnante inizia l'interazione, lo studente risponde e infine l'insegnante fa un *feedback* o una valutazione. La struttura IRF è costituita tipicamente da una sequenza di tre mosse comunicative (Gilardoni, 2014). Diadori *et al.* (2009) specificano di più come si verifica l'IRF[4]:

[4] Con la sigla IRF si intende: *Initiation-Response-Feedback*, sviluppata da Sinclair e Couthard (1975), successivamente è stata modificata da Mehan (1979) in IRE: *Initiation-Response-Evaluation* (Gilardoni, 2014; Fatiganti *et al*., 2009).

- Apertura dell'insegnante (*initiation*): mossa iniziale di elicitazione (mossa *up*), che mette in luce il ruolo dominante dell'insegnante: può essere una domanda, un passaggio di turno a uno studente o altro;
- Risposta dello studente (*response*): si definisce (mossa *down*), visto che lo studente risponde su sollecitazione dell'insegnante e mostra così il proprio ruolo subalterno: si tratta di solito di una risposta a una domanda di esibizione oppure una realizzazione di un ordine impartito dall'insegnate, anche di non-verbale;
- Prosecuzione dell'insegnante (*follow-up/feed-back*): può essere un rinforzo positivo o negativo, un passaggio dei turni di parola o altro.

In seguito facciamo alcuni esempi sulle tre mosse della struttura IRF:

1. Insegnante (*initiation*): Se nel futuro diventerai ricco, cosa farai con i soldi?
2. Studente (*response*): Presterò dei soldi a una persona povera.
3. Insegnante (*feedback*): Bravo!

Come si può osservare, l'insegnante inizia la conversazione con una domanda, e poi chiede a uno studente di rispondere alla domanda e poi dà un *feedback* alla risposta dello studente. Il docente esercita e mantiene il proprio potere e controllo sugli allievi, decidendo con la domanda il contenuto del discorso e l'allocazione dei turni e fornendo una valutazione, attraverso il terzo turno, dei loro interventi (Lemke, 1990; Lin, 2007 citato da Mameli, 2012). Questa tipologia di interazione è la più comune tra l'insegnante e lo studente in classe, infatti, occupa approssimativamente il 70% del discorso complessivo che si produce in classe durante la lezione, ed è stato trovato che in alcuni gruppi della scuola primaria che il tempo di conversazione predominante nell'insegnante, anche quando parla individualmente con gli studenti (Wells, 2001). Mameli (2012) aggiunge che l'IRF organizza la grande maggioranza dei discorsi nelle classi di diverso ordine e grado. Il *patern* tripartito è considerato il principale *indicatore dell'interazione* in classe, poiché è proprio attraverso le domande dell'insegnante garantisce e favorisce la partecipazione degli alunni al discorso sotto

forma di risposte (Hargreaves e Hislam, 2002; Wells e Arauz, 2006 citato da Mameli, 2012). Come abbiamo osservato nell'esempio precedente, l'IRF rende la lezione meno comunicativa, pertanto, l'insegnante dovrebbe chiedere a suoi studenti di sviluppare e chiarire le loro idee, di giustificare e opinare.

Osserviamo l'esempio seguente:

- Insegnante (*initiation*): Se nel futuro diventerai ricco, cosa farai con i soldi?
- Studente (*response*): Presterò dei soldi a una persona povera.
- Insegnante (*feedback*): Bravo! Altre idee?

Come si può notare nell'esempio, nel terzo turno (*feedback*), l'insegnante valuta la risposta dello studente (*response*) alla sua domanda (*initiaton*) aperta, ma poi aggiunge un'altra domanda: *altre idee?* questa domanda aiuta a generare più opportunità agli studenti per praticare la lingua bersaglio e incoraggiarli a parlare durante le conversazioni.

Diversi autori hanno opinioni divergenti quando cercano di valutare gli effetti cognitivi di questo modello dal punto di vista interattivo. I due ricercatori inglesi Sinclair e Coulthard (1975) hanno già sottolineato che questi tipi di scambi comportano la comparsa di tre turni di parola; cioè una coppia adiacente e un altro turno, ciò che non arricchisce l'interazione in modo significativo. In questo senso, Montanari (2013) e Cattinelli (1998) considerano che la sequenza IRF consiste di due coppie adiacenti; i costituenti della prima coppia adiacente sono l'iniziazione (*initiation*) e la risposta (*response*); questi due elementi, concepiti come un'unità, diventano la prima parte della seconda coppia adiacente, la cui seconda parte è la valutazione *(feedback)*. Nel seguente schema illustriamo la prima e la seconda parte della coppia adiacente:

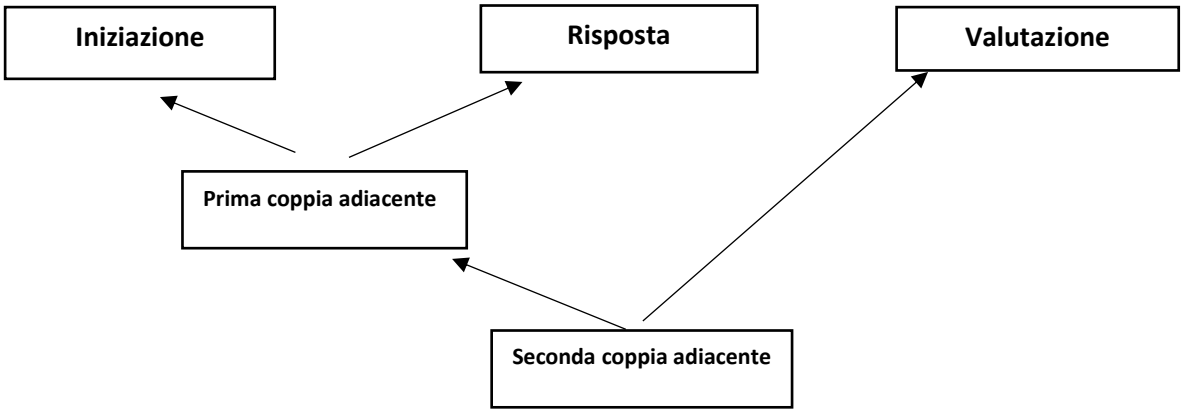

Figura 2. La prima e la seconda coppia adiacente **(**creazione nostra)

Come sottolinea Fatigante *et al.* (2009) la relazione di contingenza o rilevanza condizionale esistente tra la prima e seconda parte di coppie adiacenti come per esempio la più "classica" domanda e risposta (*Che ore sono? Le tre*), complimento/risposta al complimento, invito/accettazione o rifiuto (*Vuoi un caffè? Sì/no*), pone questa sequenza minima come dispositivo formale garante della possibilità della mutua comprensione tra gli interlocutori.

Dall'altra parte, autori come Mercer (2001) giustificano il suo uso a partire dall'affermazione che questo modello permette di verificare la conoscenza e la compressione degli studenti e guidarli nel loro apprendimento, sebbene in altri studi, anche Mercer (2004) considera che nell'interazione l'insegnante fa troppe domande che non sono produttive.

2. 1. 1. 2. La formulazione delle domande

Dedichiamo una sezione di questo capitolo a parlare della formulazione delle domande in classe, perché esse gestiscono l'interazione dal punto di vista cognitivo, didattico.

Le domande appaiono in diversi contesti e diversi usi. Un esempio possono essere i titoli di alcuni libri nei quali gli autori usano la forma interrogativa come strumento per attirare l'attenzione del lettore, per interrogarlo, e affinché lo porti a leggere il libro. Le domande provocano il lettore, perché sollevano dei veri interrogativi che interessano il lettore che ha il libro nelle sue mani. Da una prospettiva dell'apprendimento, si può osservare che le domande pertinenti sono anche quelle che vengono fatte dall'alunno perché ha uno specifico interesse cognitivo che vuole risolvere.

In classe, spesso il docente è il motore, il soggetto che provoca e stimola il processo di apprendimento dei suoi studenti. Affinché questo motore diventi l'energia del processo, l'insegnante usa spesso alcuni strumenti, una dei quali è la formulazione delle domande. Secondo Zuccherini (1991), Titone (1975) e Carponi (1991) le domande rappresentano la tecnica più usata nell'insegnamento delle lingue. Esse costituiscono in media il 20-40% di tutto ciò che dice un insegnante (Pallotti, 2003).

Spesso in molte classi, gli studenti raramente fanno le domande e quando le fanno, di solito sono del tipo "posso scrivere la data?", "posso andare in bagno?" abitualmente, sono gli studenti chiedono dall'insegnante la presa della parola. Fortunatamente, e dopo tre decenni, sembra che le cose siano cambiate, o almeno, che nel mondo educativo c'è consapevolezza della necessità di dare la parola agli alunni.

Possiamo distinguere due tipologie delle frasi interrogative in classe; quelli che i partecipanti formulano in maniera cosciente per attivare la conoscenza, per creare conoscenza oppure perché emerge la necessità di una risposta a un problema che interessa il partecipante, dall'altra parte quelli che emergono in maniera spontanea e che rispondono a uno scopo di gestione della conversazione.

Le domande diventano la base per un dialogo tra gli studenti e l'insegnante che dà origine alla riflessione congiunta, qui l'insegnante ha un ruolo cruciale perché deve

diventare un vero incentivo. Egli è un partecipante che promuove, guida, sostiene, diventa un modello e un moderatore dell'interazione con gli studenti.

Secondo il grande psicologo dell'educazione Jerome Bruner (1973) l'insegnante deve stabilire una conversazione in cui le sue domande hanno un significato rilevante per i suoi studenti. Se partiamo dal fatto che l'obiettivo e il soggetto dell'apprendimento sono incentrati sullo studente e che l'apprendimento è costruito dall'interazione con gli altri, è innegabile che le domande formulate dagli studenti siano essenziali in tutto questo processo. Quando gli studenti pongono e rispondono a domande pertinenti e autentiche ciò significa che si sforzano per raggiungere degli obiettivi che hanno senso per loro. Crediamo sia fondamentale quando gli studenti elaborino e indaghino sulle proprie domande, malgrado che sia un processo lento e costoso, può essere anche gratificante e significativo per gli studenti e gli insegnanti.

Diversi autori tra cui Van Tassel (2001) considerano che quando gli studenti sono incoraggiati a cercare di rispondere alle proprie domande, intraprendono un processo di ricerca in un contesto personalmente significativo. Non costruiscono il significato in un contesto scollegato dal loro mondo né dalla loro esperienza, bensì, lo fanno in base a questi due elementi. Van Tassel (2001) aggiunge che una domanda reale presuppone che una persona reale, cioè un interrogatore (che fa la domanda), stia facendo domande su qualche ambito di esperienza. In altre parole, una domanda esprime il desiderio di sapere, e questo desiderio di sapere è ciò che spinge l'interrogatore a continuare a porre la domanda finché non viene trovata una risposta adeguata. Van Tassel ci interpella, altresì, se le domande che gli studenti fanno siano "reali" oppure semplicemente si limitino a soddisfare le aspettative dell'insegnante.

Non c'è dubbio che i modi per fare le domande in classe hanno diverse funzioni e forme, e che anche il loro uso da parte degli insegnanti e studenti dipende, tra molti fattori, dalla situazione di apprendimento, dalle esigenze dei partecipanti o dalle funzioni o ruoli che ciascuno sviluppa come membro nell''interazione.

2. 1. 1. 3. La funzione e l'obiettivo delle domande

Per quanto riguarda il ruolo che le domande svolgono nelle situazioni di interazione in classe, spesso le domande che si fanno, e specialmente quelle fatte dall'insegnante, non sono domande reali; ossia, non rispondono al quell'obiettivo di ricevere informazioni nuove e non note, che si desiderano conoscere. Questo sarebbe il caso degli ordini che si danno agli studenti affinché dicano e dimostrino di aver appreso ciò che è stato appena spiegato e ciò che l'insegnante ha appena detto. Questi tipi di domande rispondono al modello tradizionale dell'IRF che abbiamo già analizzato sopra. L'obiettivo della domanda è quello di verificare che lo studente sia in grado, nella maggior parte dei casi, di ripetere o parafrasare ciò che ha precedentemente detto o spiegato, in sostanza, il suo insegnante. In altri casi, la domanda persegue l'obiettivo di confermare o smentire ciò che è stato detto; di rispondere a una richiesta, ecc.

2. 1. 1. 4. Le tipologie delle domande

Iniziamo questa sezione prendendo in considerazione quale tipo di domande che l'insegnante fa a seconda del tipo di risposta che ci si aspetta dallo studente. Ciliberti (1991) offre tre classi semantiche delle domande in base al tipo della risposta richiesta:

1) Le domande che si aspettano un *sì* o un *no* come risposta.

Hai finito il compito?

2) Le domande che richiedono una risposta da una serie di possibili risposte.

Come ti chiami?

3) Le domande che si aspettano una risposta da due o più opzioni presentate nella domanda.

Vuoi scrivere con la penna rossa o con la penna nera?

Nel primo tipo di domande, il partecipante locutore (l'insegnante) ha come obiettivo che il destinatario (lo studente) esprima il suo accordo o confermi ciò che è stato appena detto. Per quanto riguarda la seconda tipologia, possono comportare sia le risposte aperte che quelle chiuse. Anche se è vero che sono tipi di domande che possono comportare una risposta unica (*quanti anni hai? Come ti chiami? Che ore sono?*), è anche possibile che possano essere fatte da un punto in cui gli studenti devono spiegare e argomentare ciò che vogliono dire, e in questo senso possono diventare strumenti molto utili per contrastare e costruire conoscenza. Questi due tipi possono essere chiaramente visti nei seguenti esempi: *A che ora verrai?* Ciò può portare a risposte negoziabili, mentre nel caso di: *Che ore sono?* la risposta non lo può essere. Consideriamo che siano essenziali queste frasi interrogative perché possono dare risposte negoziabili per generare dibattito e contrasto di punti di vista tra l'insegnante e lo studente.

Secondo le due autrici americane Morgan e Saxton (2006) un buon insegnante è un buon interrogante. Tuttavia, per essere un bravo interrogante le domande devono essere reali, in questo senso Van Tassel (2001) sottolinea che la comprensione comincia con una domanda, non qualsiasi domanda ma una domanda reale. Questo ci porta ad affermare che il punto di partenza su ciò che gli studenti costruiscono deve essere posto in termini di sfide e domande reali. Da questa prospettiva, nella misura in cui l'insegnante formula delle buone domande, contribuirà a dare dei modelli (sul livello linguistico e cognitivo) di come si formulano le buone domande. È ovvio che non tutte le domande che si pongono in classe possono essere considerate come domande ben fatte e pertinenti.

Le buone domande sono domande autentiche che fanno senso nella misura in cui stimolino l'attivazione delle conoscenze acquisite per dare una risposta inedita dallo studente, sono domande poste in un contesto e formulate in modo indiretto. Le buone domande stimolano il trasferimento delle conoscenze a nuove situazioni, spesso, esse

favoriscono la sintesi e la strutturazione delle conoscenze apprese, nonché la capacità argomentativa di convincere l'altro.

In classe, quando si fanno domande di tipo: *come puoi immaginare...? cosa era successo / cosa sarebbe successo se ...? quali sono le tue ipotesi? ecc.,* Gli studenti devono creare tutta una serie di meccanismi mentali, cognitivi, linguistici e pragmatici che saranno essenziali per il loro sviluppo come cittadini critici e a pieno titolo. In questo senso, anche dalla psicolinguistica, Mercer (1995) afferma che quando formuliamo domande in classe, stiamo facilitando agli studenti di contrastare e costruire idee attraverso la lingua. Ecco perché l'insegnante deve tenere in conto che le domande non devono solo rispondere a ciò che vuole sentire e ciò che già sa, e invece l'insegnante deve cercare di sapere cosa vogliono scoprire i suoi studenti. Atri autori, e specialmente Mercer, indicano che un buon uso della formulazione delle domande implica che l'insegnante incoraggi e conduca i suoi studenti alla riflessione e al ragionamento, e non solo cerca di testare i contenuti fattuali.

Mariotti (2006 citando da Long e Sato, 1983) propone due tipologie di domande strategiche e necessarie per l'insegnante in classe, le domande *referenziali* e le domande *display*. Alcuni autori italiani hanno usato una terminologia diversa inerente alle domande *display*, sono denominate *domande di esibizione* (in Ghezzi, 2003), *domande di verifica* (in Mariotti, 2006), e *domande retoriche* (in Piazza, 1995).

Preferiamo usare il termine di *domande di esibizione* perché è il più diffuso. Le domande *di esibizione* sono quelle domande per cui l'insegnante conosce in anticipo le risposte (Mariotti, 2006), e chiede che gli studenti dimostrino la loro conoscenza. Sono delle domande che riguardano informazioni note per l'insegnante (Garotti, 1999). Questo genere di domande viene fatto per verificare la comprensione degli studenti o "richiesta di chiarificazione" con la quale si chiede allo studente di chiarire ulteriormente la sua risposta (Mastromarino, 1991), ciò può generare interazioni tipiche del discorso didattico. Di seguito diamo alcuni esempi delle domande di esibizione: *qual è il contrario della parola "piccolo"? qual è il sinonimo della parola*

"antico"? In questa tipologia di domande, le risposte non solo sono note per l'insegnante, ma probabilmente note anche per lo studente. Pertanto, l'insegnante le utilizza in classe di lingua per implementare la pratica nella lingua bersaglio e aumentare la partecipazione degli studenti nella conversazione naturale in cui il turno di parola è spontaneo.

Dall'altra parta, le domande *referenziali* riguardano informazioni non-note all'insegnante (Garotti, 1999). Pertanto, hanno un maggiore potenziale per generare discorso sociale. Con lo scopo di comunicare piuttosto che testare le conoscenze degli studenti, sono usate quando l'intenzione dell'insegnante è quella di migliorare le abilità comunicative ed espressive degli studenti e di creare un'atmosfera sociale in classe. Inoltre, le risposte degli studenti alle domande referenziali sono più significative, più lunghe e soggettive nella maggior parte dei casi (Tsui, 1995). Perciò, queste domande, quando vengono formulate, gli studenti sono tenuti a dare interpretazioni e giudizi, così avranno autentici obiettivi comunicativi. Esse contengono due sottotipi: le domande referenziale chiuse e le domande referenziali aperte. Quando l'insegnante si aspetta di ottenere delle risposte complicate e lunghe dai suoi studenti, le domande referenziali aperte dovrebbero essere formulate, perché tali domande possono suscitare più informazioni di quelle chiuse. Quindi, per rispondere alle domande referenziali aperte gli studenti hanno bisogno di pensare più e usare più lingua di destinazione, possiamo dare alcuni esempi: *cosa ne pensi della lingua italiana? È una lingua facile oppure difficile? puoi raccontarci come hai passato le vacanze?* Invece nelle domande referenziali chiuse, gli studenti hanno bisogno soltanto di dare risposte brevi che non contengano molte informazioni, alcuni esempi delle domande referenziali chiuse: *come ti chiami? Quanti anni hai?*

L'intenzione e l'obiettivo dell'insegnante determinano i tipi delle domande in classe. C'è una prevalenza delle domande di esibizione su quelle di tipo referenziale, secondo Mariotti (2006) tali domande sono tipiche delle interazioni didattiche. Il ricercatore inglese Ellis (2003) ricorda che gli insegnanti hanno una tendenza a fare

più domande di esibizione che domande referenziali. È stato rivelato in uno studio condotto negli anni Ottanta dai due ricercatori Long e Sato (1983) che in media solo una domanda su sette formulate dall'insegnante era una domanda di tipo referenziale, inoltre, lo stesso studio mostra che le domande referenziali creano più interazione in classe rispetto alle domande di esibizione. Ci sono due ragioni per cui il docente può porre le domande referenziali; la prima ragione è quantitativa, cioè nelle domande referenziali gli studenti tendono a dare risposte più lunghe rispetto alle domande di esibizione, mentre la seconda ragione è qualitativa, ossia, i discenti devono avere un'esperienza in classe per prendere l'iniziativa di parlare. Tuttavia, secondo Long e Sato (1983), l'interazione in classe è caratterizzata dall'uso delle domande di esibizione, queste domande incoraggiano gli studenti in classe di lingua, in particolare gli studenti di livello principiante, ad interessarsi nella lezione poiché queste domande richiedono brevi e piccoli pezzi di informazione, come l'accento tonico, l'intonazione, contrari e sinonimi, la pronuncia e il significato delle parole. Le domande di esibizione richiedono risposte brevi o perfino una risposta con una sola parola, è meno probabile che gli alunni producano grandi quantità di parole. Dall'altro canto, le domande referenziali sono utilizzate in classi di lingua dove gli studenti hanno un livello linguistico molto alto nella lingua di destinazione e richiedono risposte lunghe e complesse che comprendono aspetti importanti come l'interpretazione, l'elaborazione e fornire informazioni. In poche parole, le domande referenziali aumentano la quantità dell'*output*[5] degli studenti rispetto alle domande di esibizione. Gli apprendenti possono creare un discorso più vicino alla norma mentre rispondono a una domanda referenziale, inoltre, quando si fanno domande referenziali per cercare informazioni non note, ciò significa che l'insegnante ha bisogno di ottenere risposte più lunghe e più autentiche di quelle di esibizione, le cui risposte sono predeterminate dal contenuto della lezione. Quando le lezioni in classe di lingua si concentrano sulla forma, è probabile che le domande di esibizione siano predominanti (Ellis, 1992),

[5] L'output sono tutte le produzioni realizzate dall'apprendente, attraverso il canale sia orale che scritto (Pallotti, 1998).

invece nelle lezioni incentrate sul contenuto, le domande referenziali possono essere utilizzate in modo schiacciante. Molti ricercatori tra cui il famoso Rod Ellis (2003) suggeriscono l'uso delle domande referenziali nelle lezioni di lingua per creare un ambiente più favorevole all'acquisizione e in conformità con la raccomandazione dell'uso comunicativo della lingua. La linguista Tsui (1995) ha trovato che le risposte degli studenti alle domande referenziali erano in media più del doppio della lunghezza e due volte più complesse in termini di sintassi delle risposte alle domande di esibizione. Pertanto, con le domande referenziali, l'insegnante riceve generalmente da suoi studenti risposte più lunghe e più complesse dal punto di vista grammaticale, inoltre, le domande referenziali potrebbero rafforzare il pensiero critico e contribuire ad aumentare l'articolazione e *l'output* linguistico. Esse possono essere degli strumenti importanti in classe per produrre più utilizzo della lingua bersaglio da parte degli studenti aumentando la quantità dell'*output* e la partecipazione degli studenti. D'altro canto, è probabile che le domande di esibizione incoraggino a ripetere alla lettera fatti o elementi linguistici pre-formulati. Pertanto, scoraggiano gli studenti dal cercare di comunicare le proprie idee nella lingua di destinazione e quindi limitano potenzialmente l'output linguistico degli studenti (Tsui, 1995).

2. 1. 2. L'interazione studente-studente

Questo *pattern* di interazione (detta anche interazione orizzontale) si verifica tra gli studenti in cui possono essere assegnati due studenti per svolgere un'attività in classe. Mentre gli studenti sono i principali partecipanti, l'insegnante, invece, svolge un ruolo di monitoraggio, egli può anche decidere di utilizzare piccoli gruppi per consentire agli studenti di interagire tra loro. Questa forma di interazione è generalmente intesa a promuovere la comprensione dell'argomento della lezione e stimolare il pensiero critico degli studenti.

Ciononostante, ci sono degli svantaggi nell'uso dell'interazione studente-studente, cioè gli studenti introversi o tranquilli possono essere dominati da quelli estroversi, il che provoca che gli introversi beneficiano molto poco delle attività di collaborazione e se i gruppi non vengono monitorati, gli studenti possono indurre l'un l'altro in errore durante la discussione. I vantaggi legati all'interazione tra gli studenti, possono essere il raggiungimento dello sviluppo cognitivo mentre interagiscono nel contesto sociale. L'apprendimento collaborativo ha anche dimostrato di avere un effetto positivo sulla conservazione dei contenuti appresi in classe, sulla partecipazione e sul raggiungimento degli obiettivi didattici.

Secondo la ricercatrice Evelina Galaczi (2008) nell'interazione orale studente-studente si producono tre sub-forme di interazioni in una situazione di esame orale: *asimmetrica, parallela e collaborativa* (figura 1, creazione nostra). È interessante notare che la classificazione di Galaczi delle categorie di interazione orale è definita in base a elementi discorsivi e funzionali, oltre a tenere conto del contesto in cui si svolge la conversazione: la prova orale.

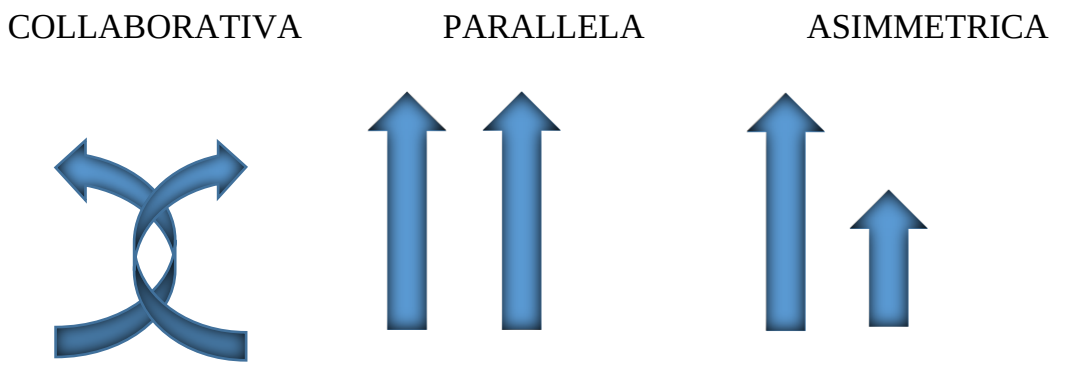

Figura 3. Creazione nostra, sulla base di classificazione dell'interazione studente-studente basata su Galaczi (2008)

Nel primo modello, quello dell'interazione collaborativa, entrambi gli studenti partecipano alla conversazione in modo equo, alternano costantemente il ruolo di ascoltatore e di parlante, sviluppano gli argomenti che affrontano e prendono in considerazione le informazioni espresse dal suo collega. Questo tipo di interazione corrisponde alla nozione di cooperazione reciproca, ciò significa che, nel considerare gli interventi di ciascun interlocutore, si rispettano gli obiettivi comunicativi personali di ciascun partecipante. La reciprocità tra i membri del gruppo di discussione può essere osservata attraverso la presenza di espressioni di approvazione, cooperazione e coesione, il che ci consente di pensare che l'efficienza interazionale che caratterizza questo modello di conversazione non è dovuta solo al coinvolgimento dei partecipanti. In effetti, questi elementi sembrano contribuire in modo evidente alla negoziazione efficiente dei turni di parola, alla breve durata delle pause prima dell'introduzione di un nuovo argomento e alla cooperazione costante che fa progredire il discorso (Galaczi, 2008).

l'interazione parallela (Galaczi, 2008), invece, indica che la partecipazione di entrambi i partecipanti non è interconnessa. In effetti, il dialogo è più simile a due monologhi, che sebbene si alternino e progrediscano, danno poca considerazione agli interventi del collega. Gli interlocutori di solito si aspettano che il collega finisca il suo intervento per esprimere ciò che hanno pianificato di dire, ma senza integrare ciò che è stato appena menzionato. Inoltre, c'è un ricorso limitato alle formule di approvazione, i marcatori discorsivi non servono a mantenere la conversazione, ma piuttosto a proporre un altro argomento e, invece degli elementi cooperativi, vengono osservate più interruzioni da entrambi i partecipanti.

D'altra parte, l'interazione asimmetrica (Galaczi, 2008) mostra uno squilibrio, sia sul livello degli interventi sia sul livello del ruolo di chi ascolta e chi parla. In questa interazione comunicativa non si realizza fra gli interagenti una parità di diritti e doveri comunicativi, ma i partecipanti si differenziano per un accesso diseguale ai poteri di gestione dell'interazione (Orletti, 2000). Questa situazione può avere diverse origini.

È possibile che sia dovuto all'atteggiamento passivo di uno degli interlocutori, alla mancanza di interesse per l'argomento che viene affrontato o al concetto di *dominance*, che Young e Milanovic (1992) usano per descrivere la performance di un partecipante che tende a monopolizzare la conversazione. Ovviamente, in questo formato di interazione, i turni di parola sono meno frequenti, poiché gli interventi di uno studente sono determinati da quelli di un altro collega. Quindi, è possibile che sia sempre la stessa persona che inizia gli argomenti e fa le domande, perché la mancanza di espressioni per indicare il loro interesse e l'uso limitato di formule per creare un messaggio coerente fanno sì che l'alunno continui a sviluppare il tema (Galaczi, 2008).

2. 1. 2. 1 Il lavoro in coppia e in gruppo

Se un insegnante vuole produrre apprendimento attivo, allora il lavoro di gruppo, se adeguatamente progettato è uno strumento potente che offre opportunità a tutti i membri della classe contemporaneamente (Triani, 2002). Molti ricercatori affermano che la pratica è uno strumento più vantaggioso quando viene eseguita con piccoli gruppi o pari, piuttosto che con l'insegnante o tutta la classe. È significativo che gli studenti inizino quasi sempre le loro domande durante attività di piccoli gruppi piuttosto che di classe intera.

Molti studi hanno rivelato che l'apprendimento cooperativo migliora l'esperienza dell'apprendimento poiché facilita lo sviluppo delle abilità cognitive e l'atteggiamento di lavorare con gli altri (Cardellini, 1999), la discussione aperta in gruppi collaborativi può permettere di chiarire le idee e le prospettive in un ambiente libero dal continuo controllo dell'insegnante e dal più ampio gruppo-classe. Inoltre, secondo Nunan (2013) gli studenti non devono contare sull'insegnante per essere il

loro unico interlocutore e fonte di input[6] linguistico. Infatti, la cooperazione in gruppi contribuisce anche a creare un'atmosfera più rilassata in classe, reduce l'ansia e le inibizioni, e quindi porta ad un aumento sia nella quantità che nella qualità della pratica (Ur, 2008). Pertanto, si può concludere che la pratica collaborativa dovrebbe facilitare l'apprendimento della lingua.

Il lavoro di coppia consente agli studenti di lavorare e interagire autonomamente senza la necessaria guida dell'insegnante, promuovendo così l'indipendenza degli studenti. Inoltre, consente agli insegnanti di avere il tempo di lavorare con una o più coppie mentre altri alunni continuano a lavorare, così, questa cooperazione aiuta la classe a diventare un posto più rilassato e amichevole. Il lavoro di coppia e di gruppo non prestano attenzione all'esperienza socio-culturale e personale che guida il comportamento degli studenti in classe. Il lavoro di coppia e di gruppo hanno tre sistemi di valori che comprende la scelta, la libertà e l'uguaglianza, ciò significa che gli studenti che lavorano in coppia o in gruppo hanno il diritto di parlare liberamente e sono anche liberi dal controllo dell'insegnante, inoltre, sono anche uguali e il potere del docente si diminuisce o si neutralizza. L'insegnante dovrebbe usare frequentemente il lavoro di gruppo per massimizzare l'opportunità di parlare di ogni studente e ridurre il peso psicologico. L'apprendimento in gruppo sembra verificarsi quando i partecipanti sono tenuti a comunicare e discutere insieme per risolvere un problema, tuttavia, affinché si verifichi l'interazione collaborativa in gruppi Mercer *et al.* (2004) descrivono le condizioni necessarie per l'interazione collaborativa come segue:

- Tutte le informazioni devono essere condivise;
- Gli studenti di ogni gruppo devono cercare di raggiungere un accordo;
- Il gruppo si assume la responsabilità delle decisioni;
- Sono previsti i motivi e le sfide;

[6] L'input è il materiale linguistico con cui l'apprendente viene in contatto, cioè tutte le produzioni orali a cui è esposto e tutti i testi scritti incontrati (Pallotti, 1998).

- Le alternative si discutono prima che venga presa una decisione;
- Tutti gli studenti del gruppo devono essere incoraggiati a parlare con altri studenti di un altro gruppo.

In breve, per gli apprendenti della classe di lingua, le attività interattive nell'apprendimento della lingua straniera si svolgono sia tra l'insegnante e altri studenti o tra gli stessi studenti.

2. 2. Tipologia di interazione in classe di lingua

Il formato didattico scelto dall'insegnante comporta delle conseguenze sulla densità comunicativa, il cui ruolo è cruciale nell'acquisizione della LS, ma il tipo di interazione in classe di LS cambia anche in base all'approccio metodologico adottato dall'insegnante (Diadori *et al.* 2009). Ai fini di questa presente ricerca, verranno analizzati in questa sezione soltanto i due principali tipi di interazione didattica in classe di lingua; questi includono i tipi di interazione tradizionale e comunicativa.

2. 2. 1. I tipi di interazione tradizionale in classe di lingua

Il metodo diretto è considerato uno dei tipi di interazione utilizzati in passato in classe di lingua. L'esposizione alla lingua orale, nel metodo diretto, è preponderante e caratterizzata da un *input* non modificato: il docente si rivolge agli studenti sempre nella lingua di destinazione e può servirsi solo di tecniche ostensive (mai della L1) per facilitare la comprensione (Diadori *et al.* 2009). Questo suppone un'esposizione intensiva alla LS con molta interazione orale e uso spontaneo della lingua. Ci interessa sottolineare che in questo metodo la competenza orale acquisisce un ruolo centrale, non solo la comunicazione tra l'insegnante e studente è una componente determinante della classe, ma anche perché costituisce l'obiettivo centrale del processo di insegnamento-apprendimento. Una variante del metodo diretto è costituita dal metodo

dell'*immersione totale* o *intensivo*, caratterizzato da una protratta permanenza dell'allievo a contatto esclusivo con la lingua in apprendimento (Diadori e Vignozzi, 2011), ciò dovrebbe creare un *ambiente naturale* simile a quello in cui si acquisisce la prima lingua (Danesi, 1988).

Un'altra caratteristica rilevante dell'interazione del metodo diretto è che questo tipo di interazione richiede grandi quantità di risorse didattiche e di apprendimento per presentare nuovi concetti e argomenti (Richards e Rodgers, 2001), abbiamo notato che la maggior parte dei licei non dispone di risorse ben adeguate all'insegnamento/apprendimento dell'italiano come LS.

L'uso di materiali didattici è un elemento importante e cruciale nell'apprendimento delle lingue, infatti, molti studi hanno anche dimostrato che l'uso di adeguate risorse di insegnamento e apprendimento attiva il coinvolgimento e la partecipazione degli studenti. In assenza di risorse adeguate all'insegnamento e l'apprendimento, è difficile per l'insegnante di stimolare gli studenti a livello cognitivo poiché l'istruzione è passiva piuttosto che un coinvolgimento attivo degli studenti. L'apprendimento è più efficace quando i sensi vengono stimolati, questi sensi includono l'udito, il tatto, l'olfatto e la sensazione. Un tipo di interazione in classe efficace deve sforzarsi di attivare questi sensi nello studente.

Il secondo tipo di interazione tradizionale usato in classe di lingua è il metodo audio-orale (detto anche metodo audio-linguale). Come nel caso del metodo diretto, l'obiettivo era incentrato sull'acquisizione della competenza orale. Questo tipo di interazione prevede una iperesposizione degli studenti alla LS orale (mediante l'*input* del docente ma anche mediante l'ascolto *martellante* di frasi audio-registrate da ripetere più volte fino alla memorizzazione), l'*input* orale quindi è fortemente modificato, ma manca l'interazione nella LS (Diadori *et al.* 2009). Un'altra caratteristica del metodo audio-orale consiste nel ricorrere ad un impiego massiccio del laboratorio linguistico per lunghe esercitazioni strutturali, le cui tecniche più

usuali sono la trasformazione di frasi, le riformulazioni e le sostituzioni semplici o multiple (Diadori e Vignozzi, 2011).

Come nel metodo diretto, il ruolo dell'insegnante in questo metodo è centrale, è un informante che ha il compito di emettere stimoli e verificare risposte (Diadori e Vignozzi, 2011). Gli studenti interagiscono tra loro attraverso dialoghi e acquisiscono la capacità per produrre frasi, ma questi sono vuoti di contenuto, poiché l'obiettivo è la pronuncia, non l'interazione o lo scambio di informazioni. L'obiettivo principale è l'acquisizione della competenza comunicativa, pertanto il metodo si concentra sulle capacità orali di esprimere e comprendere e, successivamente, di scrivere e leggere attraverso la ripetizione di dialoghi.

2. 2. 2. L'interazione orale in classe di lingua e l'approccio comunicativo

Nei metodi che si ispirano all'approccio comunicativo (situazionale, nozionale-funzionale, orientato all'azione, *strategic interaction*, ecc.) si concentra sul miglioramento delle competenze comunicative come l'ascolto e l'esprimere sé stessi. Dopo il declino del Metodo Audiolinguale, divenne chiaro che gli studenti dovevano avere un ruolo più centrale e che una riduzione del parlato dell'insegnante era essenziale per raggiungere quell'obiettivo. Pertanto, il docente deve semplicemente indurre gli studenti a parlare, soprattutto attraverso, come abbiamo già indicato sopra, il lavoro di coppia e di gruppo. Tuttavia, questo incremento nel parlato degli studenti non significava che si comunicassero effettivamente tra loro poiché le attività erano altamente controllate. Ancora oggi, il nocciolo della questione è sempre presente: molti insegnanti di lingua credono che "parlare" e "comunicare" significhi lo stesso, quando, in effetti, esiste una marea di differenze tra i due termini. Il primo riguarda la ripetizione del vocabolario e esercizi di *drilling* (esercizi strutturali). Il secondo termine, d'altra parte, riguarda il coinvolgimento degli studenti in scambi reali di

informazioni, in cui esprimono le loro opinioni, chiedono e rispondono su informazioni e argomenti non noti, ecc.

La comunicazione autentica, avviene quando gli interlocutori hanno un desiderio e uno scopo per la comunicazione, quando ci si concentra sui contenuti e quando non vi è alcun controllo da parte dell'insegnante o dei materiali. Questa idea va di pari passo con l'obiettivo principale di questo approccio: insegnare *la competenza comunicativa,* o la capacità di usare la lingua in modo corretto e appropriato per raggiungere gli obiettivi di comunicazione.

Per riassumere, si può dire che l'approccio comunicativo proietta una classe di lingua ideale dove gli studenti hanno un ruolo predominante e dove viene favorita l'interazione significativa tra i suoi membri. Per creare una classe centrata sullo studente, il ruolo dell'insegnante deve essere quello di un facilitatore e mediatore. In una lezione ispirata all'approccio comunicativo, la figura dell'insegnante è come "facilitatore", non più severa guida onnipresente e interprete del metodo (Diadori e Vignozzi, 2011), mentre gli studenti diventano i partecipanti attivi che hanno un maggior grado di responsabilità per il proprio apprendimento, in questo ambiente di apprendimento la cooperazione con i loro compagni di classe diventa fondamentale. L'interazione significativa è ottenuta attraverso diversi tipi di attività che favoriscono la scioltezza come quelli che rispecchiano l'uso naturale della lingua, richiedono un uso significativo della lingua e delle strategie comunicazione, e cercano di collegare l'uso della lingua nel contesto (Richards, 2006). Si potrà inoltre distinguere, fra *interazione sociale* che ha il fine di stabilire una relazione fra gli interlocutori, e *interazione pedagogica* in cui predomina l'obiettivo didattico (Diadori *et al.* 2009).

Dall'altra parte, Freddi (1993) e Calvi (1995) parlano di quattro competenze principali che insieme costituiscono l'abilità comunicativa della lingua. La competenza linguistica (detta anche competenza grammaticale) che comprendono le competenze grammaticali, lessicali, semantiche e fonologiche. La competenza strategica sarebbero parti verbali e non verbali dell'uso comunicativo della lingua,

principalmente finalizzata a ripristinare la comunicazione quando si è interrotta. La competenza discorsiva, che sono le relazioni linguistiche e di significato all'interno del discorso (coesione, coerenza, gesto). La competenza sociolinguistica o la comprensione degli aspetti funzionali della comunicazione. Queste competenze sono importanti per lo studente affinché interagisca con gli altri membri della società, in particolare in una società multilinguistica come l'Algeria.

L'interazione comunicativa migliora la capacità di autogestione e collega l'apprendimento della lingua in classe con attività linguistiche al di fuori della classe (Nunan, 1991). L'autogestione è la capacità di uno studente di utilizzare processi meta-cognitivi, motivazionali e comportamentali, per regolare il proprio pensiero e apprendimento e stabilire sistemi di controllo interno sul proprio rendimento (Damiano, 2011), è un elemento fondamentale per gli studenti affinché sviluppino l'indipendenza di pensiero e organizzino il proprio apprendimento. Questa capacità non è promossa dai tipi di interazione che accentuano gli esercizi strutturali e la ripetizione delle idee senza capire.

A partire dall'analisi che abbiamo fatto in precedenza, è evidente che l'interazione comunicativa percepisce l'apprendimento come un processo. L'applicazione dell'interazione comunicativa in classe di lingua alimenterà sia le abilità cognitive che quelle sociali che gli studenti richiedono per avere una funzione efficace nella società. Evidentemente, l'interazione comunicativa ha molte caratteristiche dell'insegnamento costruttivista ed è considerata come tale in questa ricerca.

2. 3. I tipi di interazione orale in classe di lingua nel principio costruttivista

Fra gli elementi essenziali che promuovono l'apprendimento di una lingua straniera è l'esistenza di un'atmosfera favorevole, in cui gli studenti si sentono liberi di essere parte della lezione. Questo tipo di clima in classe può essere promosso solo attraverso l'insegnamento costruttivista che fornisce un clima positivo, che poi

promuove la formulazione delle domande e il dialogo in classe. A meno che gli studenti non incontrino un ambiente di apprendimento positivo e stimolante, potrebbero non raggiungere mai gli obbiettivi didattici prestabiliti dall'insegnante.

Oltre a promuovere la formulazione delle domande e riesaminare le idee in modo dialogico, l'insegnamento costruttivista si concentra sui gruppi piuttosto che sull'interazione del gruppo-classe. Secondo il linguista e pedagogista Nunan (1999) l'apprendimento in piccoli gruppi spinge gli studenti a parlare quando sentono di essere ascoltati e quello che dicono vale la pena di essere ascoltati

L'insegnante di italiano dovrebbe variare i suoi stili di insegnamento per evitare la monotonia, può usare l'interazione docente-alunno perché questa modalità di interazione in classe favorisce il clima di comunicazione tra l'insegnante e lo studente.

L'interazione studente-studente è un altro tipo di interazione orale comunicativa, essa può essere migliorata nelle classi dove gli studenti hanno l'opportunità di comunicare tra loro, ciò li aiuta a costruire in maniera efficacia le loro conoscenze. Nelle lezioni in cui c'è una bassa frequenza di interazioni studente-studente è chiaro che queste lezioni sono di tipo frontale. Al contrario, una classe più incentrata sullo studente offre molteplici opportunità per gli studenti di discutere le proprie idee in piccoli gruppi e può supportare le discussioni dell'intera classe.

In più, un altro tipo di interazione in classe sotto la premessa comunicativa è il *role-play* (gioco dei ruoli). Esso consiste nella simulazione dei comportamenti e degli atteggiamenti adottati generalmente nella vita reale; i ruoli sono assunti da due o più studenti davanti al gruppo dei compagni-osservatori (Tessaro, 2002; Ciraci, 2013). Ciò aiuta gli studenti a costruire la sicurezza di stare di fronte ai loro compagni e pronunciare o recitare le linee, migliorando così la lingua parlata degli studenti. Con questa tecnica è possibile coinvolgere lo studente direttamente in atti comunicativi che simulano le diverse modalità d'uso della lingua bersaglio nell'interazione sociale (Danesi, 1988).

Per ciò che concerne i meriti dell'interazione in classe ci si aspetta che gli studenti siano in grado di coinvolgersi con i concetti, idee e vari altri meccanismi per l'apprendimento linguistico e culturale.

2. 4. Il ruolo dell'insegnante nell'interazione in classe

Il ruolo dell'insegnante è fondamentale per qualsiasi processo di insegnamento, poiché l'efficacia di qualsiasi metodo dipende dalla performance effettiva dei docenti e degli studenti. L'insegnante di lingua deve muoversi didatticamente come "facilitatore", come colui che guida gradualmente lo studente ad "agire" in maniera linguisticamente adeguata all'ambiente o agli ambienti in cui lo studente vive (Semplici e Tronconi, 2011). Il docente dovrebbe essere democratico, tenero, paziente, affidabile e divertente per i suoi studenti durante l'interazione e i processi di comunicazione in classe in modo che i processi di insegnamento e apprendimento siano influenzati positivamente. L'insegnante bravo è anche quello che riesce a instaurare un clima democratico, cioè imperniato sul dialogo, sull'accettazione reciproca, sulla valorizzazione delle differenze, sulla tolleranza, sul consenso, sulla cooperazione (Badano, 2016). Gardiner (2008) sottolinea che è importante creare uno spazio di vita in classe per gli studenti che sono cresciuti in differenti ambienti familiari, economici e culturali al fine di ottenere una migliore motivazione e apprendimento.

Il ruolo dell'insegnante nell'interazione in classe è piuttosto cruciale, deve essere responsabile di creare un ambiente di apprendimento all'interno della classe. Grazie a alle lezioni altamente interattive che l'insegnante può estrarre le risposte dagli studenti e motivarli a far emergere nuove idee legate all'argomento. Gardiner (2008) aggiunge che l'insegnante dovrebbe definire sé stesso come un pianificatore che inventa i migliori modelli di interazione in classe che sarebbero efficaci nell'invitare gli studenti a prendere parte ai processi di apprendimento e insegnamento

Il compito dell'insegnante è quello di assicurare lo sviluppo e la promozione di lezioni incentrate sullo studente e di fornire tempo adeguato durante le attività affinché i suoi apprendenti possano riflettere sui concetti, ricevere feedback e partecipare alle conversazioni che possono consentire loro la libertà di impegnarsi nel proprio apprendimento. Per di più, dovrebbe avere un ruolo rilevante nell'organizzazione della sua lezione in modo che contenga attività ove può ricevere feedback per determinare se è necessario modificare il tipo di interazione in classe con un altro ritenuto appropriato.

Secondo l'analisi che abbiamo fatto sopra, non è mai abbastanza sottolineare l'importanza del ruolo fondamentale dell'insegnante in classe, egli deve essere consapevole del fatto che ogni attività o compito in cui si impegna richiede che alcune procedure prescritte o stabilite debbano essere seguite per raggiungere gli obiettivi desiderati. Il docente deve essere formato e istruito mentre esegue il suo ruolo di facilitatore dell'insegnamento e apprendimento dei suoi studenti e come tale, un insegnante ben formato è in grado di gestire efficacemente il processo di insegnamento e apprendimento.

2. 4. 1. Creare un ambiente positivo in classe

Ci sono varie strategie che l'insegnante può usare per creare un clima positivo per l'apprendimento, in primo luogo, deve sviluppare un buon rapporto con i suoi studenti fin dal primo giorno in cui interagisce con loro. Il linguista Nunan (1991) suggerisce che all'inizio dell'anno scolastico, ad esempio, l'insegnante non dovrebbe affrettarsi a insegnare contenuti, ma invece, dovrebbe prendere tempo per permettere a suoi studenti di stabilirsi.

In secondo luogo, l'insegnante dovrebbe imparare i nomi dei suoi alunni ed essere in grado di chiamare ogni studente della classe con il proprio nome, ciò può far sì che

l’apprendente sviluppi un senso di valore e possa dare un autoconcetto[7] positivo. Paparella (2009) sottolinea che l’autoconcetto personale, culturale, ed accademico è attitudine positivo che deve essere coltivato e migliorato. Dall’altro lato, gli studenti con un basso autoconcetto evitano di consultare i compagni e l’insegnante perché questo equivarrebbe a manifestare la propria ignoranza e a confermare la loro mancanza di capacità (La Marca, 2005). Dovrebbe altresì permettere a suoi studenti di decidere come vogliono la loro classe sia decorata e i banchi siano disposti in classe, secondo il pedagogista Brown (2001) ciò può sviluppare negli studenti un senso di autonomia e di appartenenza nell'ambiente di apprendimento. Per di più, non dovrebbe permettere che il bullismo abbia luogo nella sua classe, perciò tutti gli studenti avrebbero bisogni di sapere che saranno sempre sicuri nella loro classe.

L’insegnante dovrebbe consentire più di una risposta alle sue domande in quanto ciò potrebbe incoraggiare gli studenti a impegnarsi continuamente in discussioni in classe, le domande dovrebbero essere di natura aperta per incoraggiare il pensiero divergente. Dopo aver fatto le domande, un tempo di circa dieci secondi dovrebbe essere concesso per dare agli studenti il tempo di riflessione sulle domande formulate.

L’insegnante dovrebbe rendere l'apprendimento interessante agli studenti e presentare i contenuti in varie modalità didattici in quanto ciò potrebbe incoraggiare la conservazione dei contenuti ed evitare la monotonia.

Il docente può anche considerare di creare un ambiente positivo nella classe introducendo un codice di comportamento per gli studenti, questo può essere fatto chiedendo a suoi studenti di suggerire comportamenti che sono accettabili e quelli che non saranno tollerati in classe.

[7] Nel campo accademico si riferisce alle convinzioni personali circa le loro capacità o abilità accademiche, alcune ricerche suggeriscono che inizia a svilupparsi dai 3 ai 5 anni a causa dell'influenza dei genitori e dei primi maestri, all'età di 10 o 11 anni, i bambini valutano le loro capacità accademiche confrontandosi con i loro compagni.

2. 4. 2. L'importanza dell'uso di sussidi didattici in classe di lingua

I sussidi didattici sono una componente integrale in ogni classe, sono ormai diventati indispensabili nella scuola moderna (Moncada, 2016). I benefici dei sussidi didattici aiutano gli studenti a migliorare le loro capacità di lettura, rafforzano un'abilità, mitigano l'ansia o la noia e presentano l'informazione in un modo eccitante che stimola i sensi degli studenti. Sono di grande aiuto dal punto di vista didattico ed educativo in quanto stimolano l'apprendimento, facilitano la memorizzazione, integrano le normali attività dell'insegnante, rendono gli studenti maggiormente partecipi ed interessati all'opera educativa, oltre a facilitare lo sviluppo dei processi cognitivi, consentono di realizzare effettivamente costruttivi rapporti interpersonali, di collaborazione, nello svolgimento di tutte le attività educative nell'ambito della classe (Moncada, 2016).

Gli insegnanti sono liberi di utilizzare vari strumenti didattici oltre al libro di testo e i manuali per suscitare l'interesse degli studenti. Alcuni di loro usano riviste, articoli di giornale, pubblicità stampate e fumetti come supporti didattici utili e praticabili. I sussidi didattici sono vari, si possono distinguere sussidi a stampa, sussidi visivi, sonori, audiovisivi, sussidi di manipolazione, di osservazione, di dimostrazione e di sperimentazione (Moncada, 2016). Tra questi supporti didattici possiamo distinguere la lavagna, la lavagna luminosa, l'autoregistratore, gli oggetti (*i realia*), i poster didattici, le *flashcard*, il pc e il videoregistratore (Mezzadri, 2003).

2. 4. 3. L'effetto delle conoscenze linguistiche pregresse sull'apprendimento di nuovi argomenti

Il ruolo dell'insegnante in una classe di lingua è quello di un facilitatore, e per facilitare l'apprendimento, uno dei principi fondamentali che lui può utilizzare è l'uso delle conoscenze pregresse. Gli insegnanti tentano di facilitare la comprensione di nuovi argomenti collegandoli al bagaglio di conoscenze ed esperienze che gli studenti

hanno appreso in altre lezioni (Di Pietro *et al.*, 2017). Gli studenti costruiscono o apprendono nuovi argomenti in base a ciò che già sanno. Secondo Di Pietro *et al.* (2017) gli studenti dovrebbero assimilare nuovi argomenti sulla base di conoscenze pregresse solide e corrette, collegando le nuove e le vecchie nozioni per formare strutture di conoscenza sempre più solide e complesse. Attraverso la valutazione delle conoscenze pregresse dei suoi studenti, l'insegnante sarà in grado di sapere fino a che punto le conoscenze pregresse degli studenti sono inesatte o accurate. Per i docenti è essenziale valutare che cosa i loro alunni sanno o credono di sapere, per appoggiare la didattica a conoscenze corrette e appropriate, colmare le lacune e le carenze eventuali, aiutare gli studenti a riconoscere l'applicazione impropria delle conoscenze pregresse e a rivedere le conoscenze erronee per formare modelli mentali più solidi e corretti (Di Pietro *et al.*, 2017).

2. 5. Il ruolo dello studente nell'interazione in classe

L'interazione tra i pari in classe è una parte essenziale del processo di apprendimento che influenza le abitudini dell'educazione permanente[8] degli studenti. Alcuni studenti sono più ricettivi di altri, ovvero, alcune classi possono contenere un gruppo omogeneo, mentre in alcuni casi le classi possono contenere studenti con un alto grado di eterogeneità. Ai fini di questa ricerca, analizziamo il ruolo dello studente di una composizione di classe eterogenea perché il presente lavoro di ricerca è condotto in un ambiente in cui gli studenti non sono raggruppati in base alle loro abilità, ovverosia tutti i licei in Algeria sono eterogenei.

In classe lo studente svolge un ruolo fondamentale nel processo di apprendimento. Secondo il pedagogista Britton (1993), ci sono cinque attitudini che uno studente

[8] Il concetto di educazione permanente (o *lifelong learning*) si riferisce all'educazione che si snoda per l'intero percorso di vita, l'educazione permanente mira ad acquisire conoscenze e abilità continuamente per tutta la vita della persona in modo che possa adattarsi ai cambiamenti che avvengono intorno ad essa, dando così uno sviluppo integrale della persona e una migliore qualità della vita (Chianese, 2013).

dovrebbe avere per aiutarlo a diventare un apprendente attivo e autonomo. In primo luogo, gli studenti dovrebbero fare domande in classe e essere curiosi durante la lezione. La formulazione delle domande da parte degli studenti apre le porte al dialogo, all'autocritica e all'autocorrezione (Lipman, 2009). In secondo luogo, l'apprendente deve prendere l'iniziativa e le decisioni in modo indipendente e essere in grado di risolvere problemi. Molto rari sono i casi in cui gli studenti prendono l'iniziativa e l'insegnante si trova nel ruolo di chi risponde (Pallotti, 2014). In terzo luogo, essi dovrebbero dimostrare fiducia nella costruzione delle conoscenze e non dovrebbero avere paura di correre rischi e di esprimere i propri pensieri, idee e bisogni affinché possano essere capaci di affrontare la frustrazione e le delusioni. La quarta attitudine è che il discente dovrebbe essere creativo nel costruire le conoscenze ed essere in grado di trasferire le idee in diversi contesti. L'ultima attitudine che il pedagogista americano introduce è che lo studente deve essere riflessivo. Occorre sottolineare la necessità organizzativa di aver cura della capacità riflessiva e critica dello studente (Fabbri e Rossi, 2008). La costruzione della conoscenza avviene quando tutti gli studenti sono attivamente coinvolti e si assumono la responsabilità, non solo per il loro proprio apprendimento, ma anche per l'apprendimento degli altri. Gli studenti in classi cooperative dimostrano risultati di apprendimenti e relazioni interpersonali molto migliori rispetto a quelli in condizione competitiva e individualistica (Comoglio, 2014). Il gruppo ha la responsabilità di progredire e promuovere la propria conoscenza e comprensione, oltre a ciò, tutti i membri del gruppo devono contribuire. Così, con queste condizioni stabilite, gli studenti diventano attivi e responsabili del proprio apprendimento.

L'apprendimento è considerato come un processo attivo, dove gli studenti sono attivamente coinvolti e sono responsabili del proprio apprendimento. Lo studente deve assumersi la responsabilità del proprio apprendimento e tenere traccia di ciò che è stato appreso e di quello che rimane da apprendere (Diadori *et al.* 2009). Lo studente dovrebbe quindi dimostrare le sue conoscenze ogni giorno in una varietà di modi.

In sintesi, sul ruolo degli studenti durante l'interazione orale in classe, è fondamentale notare che in classe, essi dovrebbero formulare le domande, esprimere l'interesse per le attività e avviare l'interazione con i loro compagni. Inoltre, dovrebbero prendere decisioni e essere fiduciosi nella loro capacità di condividere le loro idee e opinioni con gli altri nonché stabilire connessioni basate su esperienze precedenti. Tutte queste caratteristiche richiedono agli studenti di svolgere un ruolo attivo nel processo interazionale e didattico.

Conclusione

Il presente capitolo ha discusso la rassegna della letteratura inerente all'interazione orale didattica in classe di lingua. Le modalità di interazione orale insegnante-studente e studente-studente sono messi in prospettiva. Abbiamo analizzato le varie differenze tra le modalità tradizionali e moderne dell'interazione in classe di lingua, nonché il ruolo dell'insegnante e dello studente nell'interazione. Il ruolo dell'insegnante è quello di guidare i suoi studenti mentre scoprono la conoscenza da soli, e il ruolo dello studente è di essere attivamente coinvolto nel processo di apprendimento mentre interagisce collaborativamente con i suoi compagni di classe.

CAPITOLO 3: INTERPRETAZIONE DELL'INTERAZIONE ORALE IN CLASSE E LA SFIDA INTERCULTURALE

Introduzione

Siamo interessati al contributo di Goffman, il grande antropologo e sociologo canadese, e alle sue interpretazioni per le interazioni della vita quotidiana, che non sono state prese in considerazione solo dagli interazionisti, ma anche frequentemente utilizzate dai ricercatori di classe di lingua per decodificare le relazioni interpersonali spesso complesse in classe di lingua. Siamo consapevoli della sfida interculturale che potrebbe sorgere durante l'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera, un vero e proprio problema che colpisce contemporaneamente i due poli interagenti (l'insegnante e gli studenti) a causa della loro appartenenza culturale rispetto alla lingua oggetto di insegnamento/apprendimento.

3. 1. I concetti chiave di Goffman per l'interazione

Erving Goffman (1922 - 1982), è considerato oggi il più grande sociologo della seconda metà del XX secolo, Giglioli (1990) lo descrive come innovatore intellettuale. Il suo più grande contributo alla teoria sociale è il suo studio dell'interazione simbolica sotto forma di prospettiva drammaturgica. Nel 2007, Goffman è stato classificato sesto tra gli intellettuali più citati nel campo della ricerca nelle scienze umane e sociali[9], tant'è vero che quasi tutti i suoi lavori sono tradotti in italiano dalla casa editrice *Il Mulino*. Seguendo le orme di Mead, pioniere dell'interazionismo simbolico, Goffman attribuì una grande importanza al concetto di interazione. Presenteremo i concetti centrali delle opere di Goffman su cui faremo affidamento come uno dei riferimenti teorici del presente lavoro di ricerca.

[9] Sulla base di statistiche fornite da "*The Times Higher Education Guide*".

3. 1. 1. Interpretazione drammaturgica delle interazioni

Per Goffman, l'interazione può essere vista come una situazione in cui ogni partecipante costruisce un'immagine di sé davanti al pubblico e controlla le impressioni che il pubblico riceve da lui. In questo modo, Goffman interpreta l'incontro delle persone nella vita quotidiana come una *drammaturgia*. Goffman scrive in questo senso:

"Quando un individuo è in presenza di altri abbia molte ragioni per cercare di controllare le impressioni che essi ricevono della situazione. Questo studio riguarda alcune delle tecniche più comunemente adoperate al fine di mantenere tali impressioni e alcune delle evenienze che si verificano più di frequente nell'impiego di queste tecniche. […] al centro dell'interesse sono solo i problemi <<drammaturgici>> incontrati da un attore nel presentare la sua attività di fronte ad altri. Questi problemi drammaturgici possono sembrare banali, ma si verificano in ogni momento e dovunque nella vita sociale, offrendo precise dimensioni per un'analisi sociologica"

(Goffman, 1997, p. 25)

Secondo Goffman, la metafora è evidente: il mondo è una scena di teatro, e ognuno si dà quotidianamente alla rappresentazione. Non appena c'è contatto umano, la presenza degli altri e le pressioni interpersonali pesano sull'attore e trasformano le sue attività in rappresentazione. Goffman identifica le componenti principali per mostrare scene drammaturgiche della vita di tutti i giorni:

- **Rappresentazione**

Per *rappresentazione*, si intende tutta quell'attività svolta da un partecipante in una determinata occasione e volta in qualche modo ad influenzare uno qualsiasi degli altri partecipanti. (Goffman, 1997)

- **Ruolo**

Il modello di azione prestabilito che si sviluppa durante una rappresentazione e che può essere presentato o rappresentato in altre occasioni (Goffman, 1997)

- **Attore**

Un affaticato fabbricante d'impressioni, immerso nel fin troppo umano compito di mettere in scena una rappresentazione (Goffman, 1997)

- **Personaggio**

Una figura per definizione dotata di carattere positivo, il cui spirito, forza e altre qualità eccezionali debbono essere evocati dalla rappresentazione (Goffman, 1997)

Quando cerchiamo di applicare l'approccio drammaturgico all'analisi di una situazione didattica, siamo davvero entusiasti di vedere che tutti gli elementi che abbiamo appena menzionato trovano un posto importante in classe di lingua. Tendiamo anche a dire che l'aspetto drammaturgico rivelato da Goffman sulla vita quotidiana si allarga all'interno di questa microsocietà, ossia la classe. Prendiamo l'esempio di un insegnante di lingua: nel momento in cui entra in classe segna l'inizio della sua *presentazione* sulla scena, dove egli deve seguire il suo modello d'azione prestabilito, svolgere il suo *ruolo* di insegnante, che può ancora essere diviso in tre sotto-ruoli secondo le attività che organizza: informatore, facilitatore e valutatore secondo Titone (2000) e Cozzolino (2014), se non vediamo chiaramente le tracce dell'attore nel suo ruolo di insegnante a causa della coincidenza del suo "*io*" e del suo ruolo svolto, è al momento delle scene di finzione in cui si può considerarlo un vero *attore* che interpreta i vari *personaggi* in base alle diverse circostanze.

In classe esiste una varietà di occasioni per la creazione di scene di finzione, sono le cosiddette variazioni immaginative (Costantino, 1988; Botturi, 2008; Brugiatelli, 2012), l'insegnante non manca di cogliere queste occasioni per creare un universo immaginario, quando la situazione reale della classe non è l'ideale per trasmettere il messaggio desiderato agli studenti interagenti, spesso egli ricorre a scene di finzione in cui interpreta sé stesso come un personaggio, oppure crea altri personaggi immaginari per raggiungere uno specifico obiettivo didattico. Pertanto, la classe di lingua dispone alcune caratteristiche della drammaturgia sia attraverso la

presentazione dell'insegnante durante la lezione che attraverso la messa in scena di storie immaginarie.

3. 1. 2. Il concetto di faccia

Vorremmo rendere omaggio a Goffman per le sue profonde riflessioni e i suoi esaustivi studi sul concetto di "*faccia*". Nella società algerina, come in tutte le società del mondo, la *faccia* occupa un posto particolarmente importante per le relazioni interpersonali. Useremo la teoria della faccia sviluppata da Goffman per studiare i fenomeni dell'interazione didattica nel contesto algerino e particolarmente in classe di italiano LS al liceo.

Per Goffman, la *faccia* è un valore positivo dell'immagine di sé che i soggetti interagenti richiedono quando si trovano in una situazione di incontro:

"*Il termine faccia è il valore sociale positivo che una persona rivendica per sé stessa mediante la linea di azione che altri ritengono abbia adottato durante un particolare contatto. La faccia è un'immagine del sé delineata secondo determinati attributi sociali approvati, e tuttavia condivisibile, poiché, ad esempio, si può dare una buona immagine della propria professione o della propria confessione dando una buona immagine di sé*"

Goffman (1988, p. 7).

Gli individui che partecipano all'interazione devono essere, di fatto, moralmente preoccupati per salvaguardare la propria immagine. Se l'individuo non è in grado di rispettare le regole di condotta, rischia di perdere la faccia e si trova in una posizione sfavorevole:

"La faccia di ogni interlocutore è qualcosa di sacro e l'ordine espressivo necessario per conservarla è un ordine rituale"

(Goffman, 1988 citato da Vassallo, 2016, p. 35; Cipolla, 2000, p. 134).

In Algeria, la faccia costituisce un principio importante per regolare e decidere il comportamento sociale degli algerini. Il comportamento facciale diventa in un certo senso uno strumento per mantenere l'armonia e la stabilità delle relazioni sociali. A causa della faccia, un algerino non rifiuta facilmente la richiesta degli altri, anche se non può soddisfare immediatamente il bisogno della persona, cerca sempre di compensarlo più tardi con altri mezzi. Sebbene il concetto di *faccia* non sia monopolio degli algerini, la preoccupazione per la faccia è abbastanza notevole da parte degli algerini.

Nel contesto didattico, in una classe di lingua, per vedere come funziona il sistema della faccia quando l'insegnante e lo studente si mettono in contatto. Ci mettiamo prima al posto dello studente. Al fine di migliorare la competenza linguistica, il discente è obbligato a praticare la lingua bersaglio in classe: comunicare con il docente, parlare, rispondere alle domande, fare esercizi orali secondo le varie istruzioni, è soprattutto al momento del suo turno di parola davanti ai suoi compagni di classe dove la sua immagine positiva sembra essere la più minacciata, rischia di perdere la faccia per aver commesso un errore, se questo è il caso, purtroppo soffrirà, perché pensa di essere stupido o ridicolo di fronte agli altri. Si sentirà, secondo Goffman, male e ferito.

"La gestione adeguata della propria faccia presuppone che l'individuo trasmetta una rappresentazione di sé credibile, cioè che l'altro abbia una reputazione di lui coerente con quanto egli stesso cerca di far credere di sé; in tal caso – dice Goffman – i suoi feelings si affezionano alla sua faccia e lo stato del soggetto è feel good. Diversamente, la condizione di feel bad, o feel hurt, si ha quando l'individuo attraverso un momento di crisi, si sente fuori luogo e corre il rischio che gli interlocutori non prendano per vera la faccia che lui sta mostrando"

(Goffman, 1967 citato da Petralia, 2011, p. 94).

Possiamo dire, altresì, che in classe di lingua, lo studente si preoccupa per due problemi, quello di cercare di imparare la lingua e quello di affrontare la minaccia della sua immagine positiva quando deve parlare da solo e pubblicamente. Non appena inizia a parlare, rischia di essere invaso dalla sensazione di insicurezza o ansia dovuta alla pressione che sta subendo, se il compito è ben fatto, il sentimento sarà sostituito da sollievo e soddisfazione per essere riuscito a salvaguardare la faccia, se non è il caso, cadrà inevitabilmente nel disagio, ossia nel vedere la sofferenza.

Spetta al docente di gestire la faccia dello studente per dargli sicurezza e fiducia in sé stesso, per renderlo il più confortevole possibile. In questo senso Arduini e Damiani (2016) aggiungono che la faccia deve essere mantenuta e protetta, in una conversazione dobbiamo evitare di minacciare la faccia degli altri se vogliamo andare avanti. Questo atto di cura della faccia dello studente è interpretato da Goffman con il concetto di "*face-work*".

Con l'espressione *salvare la faccia* o il "*face-work*" Goffman intende l'atteggiamento del soggetto volto a rendere ciò che sta facendo coerente con la faccia e finalizzato a prevenire possibili situazioni che minacciano la credibilità della facciata, in altre parole, il processo mediante il quale una persona dà agli altri l'impressione di non avere perso la faccia. (Petralia, 2011; Iacono, 2011; Diodato, 1998).

Il *salvare la faccia* si verifica quando gli interagenti producono una parola o reagiscono alla produzione verbale dell'altro. In classe di lingua, è al momento della valutazione da parte dell'insegnante di enunciati prodotte dallo studente che possiamo vedere l'uso dei processi di *salvare la faccia* da parte dell'insegnante per neutralizzare le potenziali minacce in relazione alla loro "*faccia*".

Nell'interazione didattica, la "*faccia*" svolge un ruolo importante nell'apprendimento, soprattutto nel contesto algerino dove essa serve come mezzo di comunicazione. In generale, il docente prende in considerazione la faccia degli alunni. Affinché l'interazione si svolga senza problemi, egli interviene sempre attraverso processi di *salvare la faccia*, quando la faccia dei suoi studenti è minacciata.

3. 2. La sfida interculturale nelle interazioni didattiche

È all'incontro di un'altra cultura che percepiamo la nostra cultura. Oltre ai rapporti interpersonali che l'allievo instaura con l'insegnante e con i compagni di studio, esiste anche il rapporto personale del soggetto con la stessa lingua bersaglio e con la cultura che ad essa è associata, un rapporto può evolversi e cambiare in base alle esperienze, l'influsso dell'insegnante della lingua bersaglio in questo caso può essere determinante in un senso o nell'altro (Diadori, 2011).

Imparare una lingua straniera significa per lo studente, il processo costante di incontrare una nuova cultura. Lo studente è quindi diviso tra due poli, la sua cultura di appartenenza e la cultura della lingua bersaglio. Un fenomeno che chiamiamo intercultura, considerato un fattore determinante nella situazione didattica delle lingue straniere.

Durante la comunicazione tra due interlocutori appartenenti a diverse comunità culturali, la sfida più grande che devono affrontare è la divergenza delle norme e gli standard che interiorizzano, che secondo Tessarolo (2014), sono la fonte dei problemi di comunicazione:

"*I fallimenti della negoziazione comunicativa sono frequenti nell'incontro di individui con habitus comunicativo differente. La differenza può essere data dalla diversa provenienza o dalla diversa classe sociale, dalle differenze generazionali e di genere o culturali*"

Tessarolo (2014, p. 33).

Se gli interagenti si comportano rispettivamente secondo le loro norme dicendo "*l'altro è sempre sbagliato*", la comunicazione finirà in malintesi. Secondo Galimberti (1992), è difficile per una persona di un certo gruppo di discostarsi dalle sue norme: è interessante notare che qualsiasi comportamento deviante in relazione alle usanze di X venga valutato negativamente da X: poiché ha interiorizzato una certa norma, che inconsciamente considera la buona.

Il fallimento comunicativo tra due interlocutori di diverse comunità culturali è dovuto alla credenza nelle convenzioni che sono state inculcate fin dall'infanzia. Nella stessa ottica, è sempre lo straniero ad essere strano, è strano chi viene da un gruppo culturale diverso.

Per superare lo stallo, è necessario che gli interagenti facciano uno sforzo per proiettare un nuovo sguardo sull'altro, si tratta di una sorta di *decentramento interculturale* (Nanni e Economi, 1997; Fabrizio e Pizzi, 2006; Frabboni e Minerva, 2013; Perucca e Palomba, 2014; Addesso *et al*., 2016). La capacità di decentramento inteso come capacità di uscire dal proprio schema di riferimento per assumere quello dell'altro (Simeone, 2002). Secondo Rossi (1994) la comunicazione esige il decentramento. Questo decentramento è quello di sbarazzarsi del nostro ego per osservare il comportamento degli altri supponendo che ogni fenomeno deve necessariamente avere una ragione per la sua esistenza. Invece di giudicare secondo le nostre norme, sarebbe più ragionevole andare agli altri, cercare di capire e trovare

la razionalità dietro il loro comportamento. La tolleranza e l'apertura mentale sono senza dubbio due qualità importanti per facilitare il processo di decentramento.

Combinando l'antropologia linguistica con l'etnografia della comunicazione, Byram (1998) considera lo studente di una lingua come un etnografo responsabile sia dell'apprendimento della lingua bersaglio che della conoscenza della cultura trasmessa da quella lingua, ecco la sua spiegazione:

"The notion of the language learner as ethnographer aims to combine the experience of the ethnographer in the field and a set of conceptual frameworks for cultural analysis with the best practice from communicative and immersion language learning"

Byram (1998, p. 80).

Byram sottolinea l'importanza di una combinazione di esperienze con l'apprendimento delle lingue, ossia, l'integrazione dell'apprendimento linguistico e culturale per facilitare la comunicazione e l'interazione. Si tratta di un ruolo che è stato descritto con il termine studenti come etnografi, in cui l'aspetto metacognitivo, o di riflessione, discussione e presa di coscienza dei fenomeni linguistici e culturali, assume un'importanza determinante (Mariani, 2015). Snaidero (2009) aggiunge che Byram intende con il termine *studente etnografo* apprendere abilità "*etnografica*" di interagire velocemente con un ambiente sconosciuto e di adottare il comportamento più opportuno rispetto al sistema di valori ed alle strutture gerarchiche che sottostanno a tale ambiente. Il significato di una cultura non diventa chiaro attraverso la contemplazione o l'analisi del caso, ma piuttosto attraverso la pratica e l'acquisizione attiva in diverse situazioni. Proprio come non sapremo mai il sapore della mela senza averla assaggiato. Immergendosi nel contesto linguistico e culturale, gli studenti

completano ogni fase di assimilazione della lingua e della cultura. In questo senso, Casacchia (2008) mette in evidenza che il rendimento scolastico degli studenti, potrebbe essere inteso come indicatore del livello di assimilazione culturale.

Nelle classi che abbiamo osservato, gli elementi culturali e linguistici sono a disposizione degli studenti per vivere appieno le loro esperienze con questa nuova lingua e nuova cultura, in effetti, la classe è stata progettata per questo scopo. Spesso, grazie a scene di finzione, documenti audiovisivi, dialoghi, ci si pensa quasi in una situazione naturale. Per ciò che ci interessa in questa situazione di insegnamento, si tratta di studiare come gli interagenti, l'insegnante e i suoi studenti, affrontano gli eventi legati alla problematica interculturale. Le sfide che abbiamo discusso sopra si manifestano in quali circostanze e in che modo?

Nella sfida interculturale per l'apprendimento di una lingua, gli studi sono rivolti all'insegnante, che, situato al crocevia di due culture, per mettere in discussione il suo comportamento, le sue strategie per il cambiamento del sistema di valori degli studenti.

Poiché lo studente rimane in uno stato di apprendimento inconscio e implicito, spetta all'insegnante stabilire una connessione esplicita per attivarlo e rafforzarlo, sensibilizzare gli studenti alla differenza culturale attraverso un approccio esplicito.

Per quanto riguarda la nostra ricerca, le questioni relative all'intercultura che gli insegnanti devono affrontare nei licei selezionati, supponiamo che siano le stesse. Nel liceo, l'insegnante di italiano è considerato il primo rappresentante o portavoce della cultura italiana che gli studenti algerini incontrano nella loro vita, come si atteggia in quanto mediatore della cultura italiana rispetto ai suoi studenti e alla loro cultura d'origine? Quali strategie usano per affrontare i possibili conflitti culturali in classe? Ci impegniamo a svolgere la nostra analisi nella parte pratica sulla base delle nostre domande.

Per l’insegnante di italiano al liceo, il fatto di condividere la stessa cultura educativa con gli studenti certamente facilita l’inter-comprensione degli interagenti, tuttavia questa facilità di comunicazione basata sulla cultura di appartenenza condivisa corre il grande rischio di diventare una barriera nel processo di assimilazione della cultura della lingua bersaglio. Diadori e Vignozzi (2011) aggiungono che per favorire il processo di assimilazione è importante creare in classe un'atmosfera adeguata. In questa circostanza, la comunicazione in classe di lingua diventerebbe probabilmente uno scambio in stile arabo attraverso l’italiano, dove gli studenti non si sentono più a disagio (quando non riescono a farsi capire), o insicuri (quando sono persi) come quando sono con un insegnante nativo. Il docente della lingua italiana, poiché non è nativo, si trova quindi di fronte a una vera sfida, è quella di sensibilizzare gli studenti alla cultura della lingua bersaglio a scapito di una forte influenza della cultura di appartenenza che regna nella lezione. Nella sezione sull'intercultura della parte analitica, metteremo in evidenza le specificità del comportamento dell'insegnante algerino verso gli elementi culturali, le strategie che mette in atto durante il processo interculturale nell'apprendimento degli studenti, in modo da circoscrivere le interazioni nella prospettiva interculturale.

Conclusione

Abbiamo esposto in questa sezione i due concetti chiavi di Goffman per l’interpretazione delle interazioni, che sono la drammaturgia e il concetto “faccia”. Goffman usa la metafora drammaturgica per analizzare le interazioni in cui considera la vita quotidiana come la scena teatrale dove le persone (attori) mettono in scena le loro azioni in funzione dell’immagine di sé che vuole esibire o rappresentare. Il concetto di faccia definito per Goffamn come il valore sociale positivo l’individuo rivendica per sé stessa mediante la linea che gli altri riterranno che egli abbia sunto durante un contatto particolare.

PARTE PRATICA

CAPITOLO 4: QUADRO METODOLOGICO

Introduzione

In questo capitolo faremo riferimento al paradigma su cui è inquadrata la nostra ricerca: l'etnografia e, più concretamente, l'etnografia della comunicazione. Inizieremo con gli aspetti generali per raggiungere l'attenzione nel campo dell'etnografia nel quadro educativo.

La metodologia che utilizziamo in questo lavoro è parte del paradigma qualitativo nel suo aspetto dell'approccio etnografico della ricerca e la scelta di questa metodologia di ricerca è intimamente legata alla nostra posizione iniziale sul contesto e alle domande di ricerca. Il metodo qualitativo si ispira a una varietà di approcci come l'etnografia (Calvani *et al.*, 2016). Il fatto di decidere di indagare su determinati elementi del parlato degli studenti e dell'insegnante mentre svolgono un'attività che è regolarmente sviluppata nella classe di italiano come LS, porta all'utilizzo della metodologia dell'approccio etnografico, che ci permetterà di osservare, interpretare e riflettere su ciò che accade in classe, raccogliere dati ed estrarre conclusioni che ci consentiranno di migliorare le prestazioni dei docenti a beneficio degli apprendenti.

4. 1. La ricerca qualitativa

Adottiamo la definizione dell'approccio qualitativo di Alivernini *et al.* (2008) come quella che meglio riassume ciò che rappresenta il nostro lavoro.

"Il termine qualitativo un tipo di ricerca basato più sulle parole e sulle descrizioni […] la definizione dell'oggetto di studio delle ricerche qualitative ha assunto almeno due direzioni. Nella prima, lo studio della qualità è inteso come indagine sulla natura o essenza delle cose. Nella seconda, l'analisi della qualità è stata riferita allo studio del «significato» di un fenomeno" (Alivernini *et al.*, 2008).

Cardano (2011) aggiunge un'altra definizione con tratto unificante "la rappresentazione dei fenomeni sociali come processuali e contingenti" (Cardano, 2011).

Nell'approccio qualitativo si previlegia l'osservazione dei dati spontanei raccolti *in loco*, in modo da poter interpretare le diverse variabili dell'evento, considerato come unico e irripetibile (Diadori, *et al.*, 2009). I principi di base della metodologia qualitativa sono raccolti da diversi autori tra cui Alivernini *et al.* (2008) e sono riportati nella tabella:

AMBITO DELLA CARATTERISTICA	RICERCA QUALITATIVA
▪ **Oggetto di studio della ricerca**	▪ Natura delle cose ▪ Significati ▪ Fenomeni naturali
▪ **Obiettivo generale della ricerca**	▪ Esplorazione ▪ Idiografico ▪ Far emergere una teoria
▪ **Tecniche d'indagine e tipologia dei dati**	▪ Osservazione non partecipante ▪ Intervista aperta ▪ Vicinanza del ricercatore ▪ Dati naturali ▪ Dati ricchi

Tabella 1. I principi di base della metodologia qualitativa (creazione propria).

Possiamo riassumere le caratteristiche e le peculiarità metodologiche della ricerca qualitativa nella pratica dell'indagine enfatizzate da Alivernini *et al.* (2008):

- La raccolta di dati avviene in situazioni naturali, totalmente contestualizzate e senza manipolazioni.
- Il ricercatore rappresenta lo strumento principale di raccolta dei dati e utilizza le sue conoscenze implicite di base.

- Vengono utilizzate tecniche di raccolta dei dati che sono aperte, flessibili e che consentono di riflettere i modelli di comportamento.
- La selezione dei dati non è fatta con l'intenzione di generalizzare, ma di generare una teoria applicabile esclusivamente al gruppo in studio e l'analisi dei dati è induttiva (Magnante, 2017).
- La teoria si genera dai dati e non il contrario. Il disegno della ricerca viene sviluppato mentre la ricerca si progredisce, si modifica e viene messa in discussione.

Crediamo che la maggior parte di questi elementi si riflettano nel nostro lavoro di ricerca. Ogni tipo di ricerca ha diverse fasi e nella ricerca qualitativa se ne distinguono quattro. Prima di tutto, la raccolta di dati, è importante che viene eseguita nel contesto in cui si verificano e non da una situazione manipolata, nel nostro caso dentro la classe dove si impartiscono le lezioni di italiano come lingua straniera in Algeria. In secondo luogo, si passa all'analisi dei dati che non sono riservati alla fine, come nel caso della ricerca quantitativa. Si ritiene che l'analisi già si inizia con la codifica dei dati. In terzo luogo, si genera la teoria perché una ricerca qualitativa non può essere lasciata nella descrizione e il suo obiettivo è quello di generare una teoria basata sui dati raccolti empiricamente. Il ricercatore parte da un quadro teorico personale che si modifica man mano che la ricerca progredisce con i dati raccolti e le conclusioni che estrae. Sulla base dei dati dell'analisi, in un'interazione tra i dati e la generazione della teoria, che a sua volta causa la necessità di raccogliere altri dati, emerge la teoria a cui si giunge alla fine di questo processo. Infine, l'ultima fase della ricerca qualitativa è la redazione della relazione di ricerca che dovrebbe essere di una descrizione molto dettagliata di tutto il processo e la giustificazione della metodologia utilizzata. Magnante (2017) afferma che deve essere una descrizione *densa* cioè ricca di dettagli, contestualizzata e olistica, e trattata da un punto di vista etico, cioè i partecipanti della ricerca, che sono nel nostro caso: i docenti e gli alunni. L'obiettivo è che il lettore possa avere la massima quantità di informazioni al fine di ottenere una base solida per apprezzare la credibilità della nostra ricerca.

4. 2. La ricerca etnografica

Visto che il nostro lavoro si inserisce nella linguistica applicata, Chaudron (1988) propone che possiamo lavorare nel campo della linguistica applicata sulla base di quattro metodi tradizionali di ricerca: il metodo psicometrico, l'etnografico, l'analisi dell'interazione e l'analisi del discorso. Si deve aggiungere che questi due ultimi sono metodi che possono essere utilizzati sia dalla prospettiva più psicometrica, sia dalla prospettiva etnografica.

In questo lavoro di ricerca abbiamo scelto di condurre il nostro studio a partire dal paradigma etnografico e dalla prospettiva dell'analisi dell'interazione in classe di lingua italiana LS al liceo perché l'obiettivo della ricerca si concentra sull'osservazione e l'analisi delle interazioni orali che si verificano in classe soprattutto a partire dall'analisi dei diversi ruoli che assumono i partecipanti nella conversazione.

A partire dal XX secolo, la linguistica doveva cambiare corso e mostrare che vi erano altri modelli per lo studio della lingua. Mise da parte le elaborazioni letterarie e si concentrò sullo studio delle strutture grammaticali delle frasi di uso generale. A quel tempo si riteneva che la dimensione della lingua principale e primaria fosse orale, mentre la scrittura diventava secondaria o derivata. La dimensione orale si riferisce alla conversazione, che è il tema principale dell'etnografia della comunicazione.

È per questo motivo che il paradigma su cui si basa la nostra ricerca è etnografico. Abbiamo scelto questo approccio perché crediamo che ci permetta di analizzare meglio il parlato e, più specificamente, il parlato dell'insegnante e dello studente in classe di lingua per capire i processi di interazione didattica che avvengono nella costruzione dei significati. Poiché il nostro lavoro di ricerca è un caso di studio (studenti terzo anno di liceo), Calvani *et al*. (2016) sottolineano l'adeguatezza dell'analisi etnografica negli studi di casi.

Alivernini *et al.* (2008) affermano che l'approccio etnografico rientra nel paradigma della ricerca qualitativa che coinvolge tutte le fasi del processo di ricerca, dalla raccolta di dati alla sua interpretazione. Poiché il nostro lavoro è profondamente radicato in questo modo di focalizzare la ricerca, sembra opportuno rivedere il suo quadro teorico e mettere in evidenza le sue caratteristiche principali, perché sono quelle che abbiamo adottato per portare avanti la nostra interessante ricerca.

4. 2. 1. Concetto e definizione

Il termine *etnografia*, storicamente ed etimologicamente appartenente all'area lessicale dell'antropologia (Fabietti e Matera, 1997). Dal suo campo di antropologia, Duranti (1993) definisce l'etnografia come la descrizione scritta dell'organizzazione sociale, delle attività sociali, delle risorse simboliche e materiali e delle pratiche interpretative caratteristiche di un particolare gruppo di persone.

Nel campo di ricerca sull'apprendimento e l'insegnamento delle lingue, Alwright (1991) descrive l'etnografia come un insieme di procedure (e atteggiamenti) utilizzate soprattutto dagli antropologi che cercano di documentare e capire il comportamento delle persone che fanno parte di una cultura.

Infatti, Nunan (1989) afferma che c'è un crescente interesse nell'uso delle tecniche etnografiche nella ricerca centrata sulla classe e il lavoro di Van Lier (1988) che difende l'etnografia come la metodologia più appropriata per comprendere e studiare ciò che accade in classe. Come sottolinea Padiglione (2007), l'etnografia della comunicazione presenta un'interessante visione analitica per chiunque voglia "osservare, comprendere e descrivere adeguatamente le interazioni tra persone" (Padiglione *et al.*, 2007).

Secondo Watson-Gegeo (1988) "L'etnografia studia il comportamento delle persone in ambienti naturali e si concentra sull'interpretazione culturale del comportamento". L'obiettivo dell'etnografo è quello di fornire una relazione che

spieghi e che interpreti ciò che un certo gruppo fa in un determinato ambiente, il risultato delle loro interazioni e il significato che hanno queste interazioni per questo gruppo, perché l'etnografia si concentra sul comportamento umano nei gruppi e nei modelli culturali di questo comportamento. Nel nostro caso, nella ricerca in classe di lingua, si ritiene che il ricercatore etnografo studi una cultura, la classe, e focalizzi il suo interesse per il gruppo che costituisce la classe.

Facciamo una sintesi dei punti più importanti che caratterizzano l'etnografia della comunicazione nel campo dell'educazione, cioè della classe, proposti da vari autori (Duranti, 1993, Fabietti e Matera 1997, Giacomarra, 2000, Bertogna, 2013, Dal Lago e De Biasi 2014):

1. L'etnografia si interessa alla realtà delle situazioni educative, la classe è vista così com'è, un luogo reale, è uno spazio di realtà, di per sé reale in cui i partecipanti vivono la propria realtà e svolgono attività comunicative per imparare una lingua. L'etnografia ha lo scopo di approfondire gli eventi quotidiani, di ricostruire il senso delle interazioni dal punto di vista degli interagenti, cioè l'insegnante e gli studenti.
2. Il fatto di concentrarsi su una classe come gruppo sociale e comunità culturale ci permette di affrontare il modo in cui i suoi membri comunicano, che condividono la stessa lingua o più lingue e costituiscono un discorso polifonico e particolare che conduce all'acquisizione di lingue.
3. Lo scopo dell'etnografia è quello di descrivere con cura e interpretare le azioni e le interazioni di studenti e insegnanti basate su dati empirici al fine di estrarre modelli esplicativi e comprendere in modo olistico questi processi complessi.
4. La conoscenza dettagliata delle interazioni che si verificano in classe dovrebbe contribuire al miglioramento e all'innovazione e anche all'organizzazione dei compiti. È necessario conoscere i problemi per trasformarli in elementi di risposta e soluzione.

5. L'etnografia si concentra sui partecipanti, le loro percezioni, le loro rappresentazioni e la cultura che condividono. La ricerca si fa da tutte le persone coinvolte, sia studenti che insegnanti.
6. La ricerca etnografica si concentra sugli attori di classe e in particolare sull'insegnante come informatore e collaboratore della ricerca che contribuisce allo sviluppo della propria formazione professionale.
7. L'etnografo accetta l'unicità di ogni classe e non tenta di generalizzare i risultati del suo lavoro ma trasferisce i risultati ad altre situazioni simili.
8. Accettare la complessità delle situazioni educative comporta non cercare spiegazioni semplici a fenomeni complessi, Il ritratto che emerge non è casuale ma è il risultato di un atto analitico metodico.

4. 2. 2. Caratteristiche

L'etnografia offre diverse caratteristiche, i più importanti e fondamentali sono i seguenti due. Prima di tutto ha la dimensione olistica. La prospettiva olistica tende a connettere le parti alla totalità e a considerare l'oggetto di indagine da un punto di vista "globale" (Fabietti e Matera, 1997), vale a dire che ogni aspetto del comportamento o della cultura deve essere descritto e spiegato in relazione all'intero sistema di cui fa parte. La prospettiva olistica ci consente di esaminare gli eventi di una situazione comunicativa […] nel suo contesto, al fine di capire cosa significano, perché si verificano, dove si svolgono (Van Lier, 1990).

In secondo luogo, l'approccio etnografico ha un punto di vista emico, vale a dire che ogni situazione osservata e descritta deve essere dal punto di vista dei partecipanti in questa situazione.

Il termine *emico*[10] fu coniato dal linguista Kenneth Pike (1954), per individuare i possibili modi in cui le scienze sociali percepiscono la cultura. Castiglioni *et al.* (2010,) mettono in evidenza che l'approccio emico si riferisce ad aspetti di un comportamento culturale specifico, cioè nel contesto di quella cultura, mentre il ricercatore deve riflettere in modo emico.

Adottare una prospettiva emica, significa ritenere il ricercatore come la lente d'ingrandimento di concetti, credenze e significati che si trovano nel mondo che osserva ma di cui i membri di quello stesso mondo non ne hanno una chiara consapevolezza (Vassallo, 2016). Van Lier, (1990) dalla sua parte, aggiunge che le caratteristiche emiche si riferiscono a regole, concetti, credenze e significati delle persone e che funzionano all'interno del proprio gruppo.

- È *naturalista*, perché il ricercatore fa le sue osservazioni nell'ambiente naturale in cui le persone vivono e lavorano dal momento che per comprendere le situazioni di interazione deve essere compreso anche il contesto in cui vengono prodotte.
- È anche *partecipante*, perché il ricercatore ha il ruolo di osservatore del gruppo ed è riconosciuto come tale dai partecipanti, è integrato nello stesso campo di osservazione.
- Implica la comprensione teorica di fatti singolari e la descrizione di casi individuali e specifici ed è per questo che è *interpretativa* ed è considerata *generativa*.
- È anche *empirica*, fatta a partire dal lavoro sul campo che è un modo per avvicinarsi alla conoscenza dei membri del gruppo.

[10] La dicotomia: *emico* / *etico* fu coniata dal linguista Kenneth Pike, derivata dalla linguistica, dalle parole *fonemico* e *fonetico*. La distinzione si è affermata per indicare "il punto di vista dell'indigeno" (*emico*) dalle categorie dell'osservatore. Quindi le analisi emiche sono quelle che pongono il rilievo i significati soggettivi condivisi da un gruppo sociale e il loro modello di esperienza culturalmente specificato; al contrario l'analisi etica concerne lo sviluppo e l'applicazione di modelli desunti dalle categorie teoriche e formali dell'analista (Cipolla, 2004; Fasoli e Rossi, 2018).

- È *naturalista*, agendo nel contesto naturale del gruppo osservato, gli etnografi sono mediatori culturali che considerano le persone osservate come informanti, non come soggetti o oggetti.

L'osservazione dell'interazione orale è il metodo preferito per ottenere dati nella ricerca etnografica, ma non è l'unico. Le osservazioni sono affiancate da note di campo, interviste formali o informali ai partecipanti che hanno preso parte nelle situazioni di ricerca (Cardano, 2011), queste tecniche sono descritte da Allwright (1983) come tecniche di introspezione. La triangolazione consente di ottenere diversi punti di vista sullo stesso fenomeno. Il termine *triangolazione* è una procedura, in cui si affiancano diverse tecniche e strumenti di ricerca, al fine di cogliere una maggiore conoscenza del fenomeno in esame, consentendo inoltre un controllo incrociato dei risultati e rafforzare la loro validità (Cipriani *et al.*, 2013; Alivernini *et al.*, 2008). La combinazione di questi metodi e altri che possono essere inventati in base alla situazione, fanno tutti parte della variegata gamma di prospettive utilizzate per ottenere i dati.

Tuttavia, l'osservazione dei partecipanti è un metodo fondamentale nella ricerca etnografica. Esistono due forme di osservazione dei partecipanti, la partecipazione passiva, e l'osservazione completa. Nella prima, il ricercatore cerca di intervenire il meno possibile e nella seconda l'osservatore entra in interazione molto attiva con gli altri partecipanti e può arrivare a partecipare e ad agire nella stessa attività che studiano (Duranti 1997).

Come sottolineano Padiglione *et al.* (2007), l'uso di supporti di registrazione, sia audio che video, li ha resi quasi indispensabili nella ricerca etnografica. La trascrizione delle lezioni registrate è uno strumento base per analizzare l'interazione osservata e nonostante la laboriosità del compito di codificare il contenuto delle interazioni, è uno dei più comunemente utilizzati perché ci permette di utilizzarlo tutte le volte che è necessario, ed è quindi garantita l'affidabilità della consulta dei dati.

4. 3. La ricerca centrata sulla classe di lingue

Il nostro processo di ricerca ha come quadro di riferimento la pratica didattica, e dal momento che il nostro lavoro è totalmente incentrato sulla ricerca nella classe di lingua italiana LS al liceo, riteniamo che sia importante esaminare il concetto, e i benefici di focalizzare l'interesse della ricerca in questo contesto specifico.

Il fatto di considerare la classe come un contesto in cui dovremmo focalizzare l'attenzione per capire i meccanismi che stanno alla base dell'insegnamento e dell'apprendimento è piuttosto recente. Dobbiamo partire dall'influenza della psicolinguistica basata su Vygotsky (Vygotsky 1978; Ugazio, 1997; Fabbri e Melacarne, 2015; Goussot e Zucchi, 2015) che espone l'importanza dell'interazione nella costruzione della conoscenza e anche lo sviluppo dell'approccio etnografico che offre un quadro metodologico per la comprensione dei gruppi umani sulla base dell'osservazione dei loro modelli e, in particolare, della loro azione comunicativa. Questi nuovi approcci educativi non considerano più l'educazione come pura trasmissione della conoscenza da parte dell'insegnante e pongono l'accento sulla costruzione della conoscenza da parte degli studenti.

L'importanza di cercare di comprendere la complessità dei processi di interazione che si verificano nella classe è difesa da numerosi autori. Nunan (1989) è convinto che non ci sia nulla che possa sostituire l'osservazione diretta della classe per comprendere l'apprendimento e l'insegnamento della lingua, e dalla sua parte Van Lier (1988) giustifica chiaramente l'interesse della ricerca qualitativa nella classe di lingua con cinque ragioni interdipendenti:

- La conoscenza che abbiamo di ciò che accade nelle classi di lingua è molto limitata.
- È importante e arricchente aumentare questa conoscenza.
- Questo può essere ottenuto solo cercando dati nella classe di lingua.

- Tutti i dati devono essere interpretati nel contesto della classe, cioè nel contesto in cui si verificano.
- Questo contesto non è solo cognitivo o linguistico, ma è anche, essenzialmente, un contesto sociale.

La classe di lingua è un contesto infinitamente ricco per esplorare, studiare e cercare di capire, da molteplici prospettive e campi di ricerca, la complessità delle interazioni che si svolgono in essa. In particolare, fare ricerca sulla classe di lingua ci permetterà di comprendere meglio i meccanismi delle interazioni che gli studenti sviluppano e, in breve, per contribuire al miglioramento del loro apprendimento.

4. 4. Perché scegliere il liceo come campo di ricerca?

Il liceo è un'istituzione pubblica che appartiene al ministero dell'educazione nazionale. Dal 2013 l'italiano è ufficialmente lingua straniera insegnata al liceo in Algeria.

Per quello che ci interessa inerente alla nostra problematica di ricerca che riguarda le interazioni orali in classe di italiano LS, le lezioni impartite al liceo meritano di essere osservate, registrate e analizzate per poter rispondere a molte domande che possono sorgere, come ad esempio: come fa l'insegnante a gestire i turni di parola? Quale ruolo giocano i metodi di insegnamento dell'italiano utilizzati al liceo nell'interazione? In che modo gli studenti interagenti affrontano i conflitti culturali? Speriamo di trovare le risposte attraverso la nostra ricerca nel contesto liceale.

I licei costituiscono la prima tappa per quelli che scelgono di studiare l'italiano come lingua straniera, sono incaricati di dare una formazione di base (A1-A2-B1-B2 secondo il quadro comune europeo di riferimento per le lingue) della lingua e cultura italiana a studenti tra l'età di 16-18 anni. Dopo due anni di studio dell'italiano, gli studenti possono continuare i loro studi dell'italiano all'università e ciò richiede un buon livello di italiano. Con obiettivi specifici da raggiungere, l'insegnamento

dell'italiano è organizzato in modo programmato e progressivo. Gli studenti che hanno finito lo studio dell'italiano durante due anni liceali dovrebbero avere una competenza linguistica orale e scritta soddisfacente. I corsi sono tenuti da insegnanti algerini che in generale possiedono master II in didattica dell'italiano presso una delle tre università: Università di Algeri Due, Università di Annaba, o l'Università di Blida.

Per fare luce sul nostro argomento di studio, che riguarda le interazioni orali in classe di italiano al liceo in Algeria, ci sembra essenziale condurre la nostra ricerca su questo campo, che rappresenta, al momento attuale, una situazione di insegnamento dell'italiano dominante in Algeria. Possono sorgere molte domande e saranno oggetto del nostro interesse: di fronte agli studenti con cui condivide la stessa lingua materna, che lingua usa l'insegnante in classe come mezzo di comunicazione per insegnare l'italiano? Quali sono le modalità di interazioni che potremmo scoprire? In quale clima le lezioni sono impartite? Cosa troveremo in termini di stile didattico? Queste domande aiutano ad approfondire la nostra conoscenza sul tema del nostro studio.

Questa istituzione ormai occupa una posizione dominante nell'insegnamento dell'italiano in Algeria. I licei sono tutti attivamente impegnati a far conoscere la lingua e la cultura italiana ai ragazzi algerini. Negli ultimi anni, il rafforzamento dei licei con nuove insegnanti di italiano ci porta a considerare questa istituzione come un polo predominante per l'insegnamento dell'italiano in Algeria. I licei appartengono al Ministero dell'Educazione Nazionale, che organizza ogni anno seminari nazionali e regionali sulla didattica dell'italiano come straniera. Gli insegnanti di tutte le città algerine si riuniscono per avere formazione sull'insegnamento dell'italiano e scambiare opinioni sulla materia.

4. 5. I possibili lettori della presente ricerca

Al momento di progettare il tema della nostra ricerca, abbiamo preso tempo per misurare la necessità di metterci a fare un tale lavoro. Quando abbiamo pensato ai

possibili lettori che potrebbero essere interessati ai risultati del nostro lavoro, tre eventuali categorie sono state individuate, ecco alcuni potenziali gruppi di lettori che immaginiamo:

- **Ricercatori della lingua italiana:**

Le interazioni orali in contesto didattico sono tra le questioni più sviluppate nei gruppi di ricerca di lingua italiana. I corpora che studiano sono raccolti in Europa. Uno studio di caso sulle situazioni di insegnamento dell'italiano in Algeria potrebbero interessare certi ricercatori di lingua italiana che desiderano accedere ai corpora più svariati per far progredire le proprie ricerche. Gli antropologi e gli specialisti in didattica potrebbero anche lavorare sui corpora in base ai loro interessi. Dato il numero impressionante e crescente degli studenti che imparano l'italiano in Algeria, gli studi focalizzati sugli studenti algerini cominciano a catturare l'attenzione dei ricercatori.

- **Insegnanti nativi di italiano LS/L2**

È al momento dell'incontro con un'altra cultura che si percepisce la propria cultura. Il conflitto culturale che l'insegnante di madrelingua italiana subisce in classe deriva in un certo senso da una conoscenza insufficiente di un nuovo pubblico sulle loro esperienze nell'apprendimento di una lingua straniera. Se l'insegnante di madrelingua italiana si sente pronto a lasciare da parte per qualche istante i suoi standard per scoprire un'altra cultura educativa, il lavoro presente può portarlo dentro lezioni di italiano in Algeria in modo che possa comprendere l'origine di certe abitudini d'apprendimento nonché i comportamenti degli studenti algerini.

La preparazione del corso dovrebbe implicare la preparazione degli studenti, soprattutto quando si tratta di un pubblico che non conosciamo abbastanza. Di fronte al conflitto culturale, gli insegnanti parlano di un sentimento di resistenza, quindi sarebbe più utile praticare un metodo adattivo verso diversi tipi di apprendenti con un senso di comprensione.

- **Insegnanti algerini di italiano LS**

Gli insegnanti algerini di italiano LS hanno generalmente due ruoli da assumere nella loro carriera: quello di un insegnante di italiano e quello di un ricercatore che riflette sulla pratica di trasmissione del sapere per questa lingua.

A causa del numero di studenti considerato inferiore rispetto al francese e all'inglese, il sistema di insegnamento dell'italiano ha alcune limitazioni. Molti insegnanti iniziano la loro carriera senza un'adeguata formazione. Seguono l'esempio dei loro professori facendo riferimento alle proprie esperienze di apprendimento. Man mano che la pratica progredisce sul campo, questa lacuna di formazione può essere compensata con tirocini di didattica locali o nazionali destinati ai giovani insegnanti. Gli scambi si fanno spesso tra insegnanti in un contesto simile, con quasi lo stesso metodo e la visione simile riguardo agli approcci applicati, ciò rischia da dare luogo a una discussione poco rinnovatrice.

Quando leggono il nostro lavoro, i docenti algerini di ILS avranno l'opportunità di "frequentare" le lezioni di italiano al liceo. Sarebbero interessati a scoprire, prima di tutto, una concretizzazione del cosiddetto approccio di ispirazione europea e allo stesso tempo cogliere le idee creative dei colleghi nelle circostanze familiari a loro. I risultati del presente studio costituirebbero delle fonti di discussione, di riflessioni e di ispirazioni.

Conclusione

In questo capitolo abbiamo esposto la nostra metodologia che utilizziamo in questo lavoro e che fa parte del paradigma qualitativo nel suo aspetto dell'approccio etnografico della comunicazione, la scelta di questa metodologia di ricerca è strettamente legata alla nostra posizione iniziale sul contesto e sulle domande di ricerca. L'approccio etnografico, che ci permetterà di osservare, interpretare e

riflettere su ciò che accade in classe, raccogliendo dati e traendo conclusioni che ci consentiranno di migliorare le prestazioni di docenti a beneficio degli studenti.

CAPITOLO 5: LA RACCOLTA DEI DATI SUL CAMPO

Introduzione

Nel presente capitolo esponiamo una delle fasi chiave della ricerca: la raccolta dei dati. Si definiscono, prima di tutto, le caratteristiche della popolazione oggetto di studio e del campione selezionato; poi si presenta il sistema di raccolta dei dati utilizzato. E infine, descriviamo le fasi del processo di entrare in classe creare dei primi contatti con l'insegnante e gli studenti.

5. 1. Presentazione generale dei dati raccolti

L'approccio etnografico che adottiamo per questa ricerca si basa sul principio di lavorare sui dati raccolti sul campo. La raccolta dei dati, più precisamente, l'osservazione e la registrazione delle lezioni nei tre licei oggetto di studio, ci sembra un passo decisivo per la realizzazione del nostro intero progetto. La nostra ricerca sul campo è stata condotta in modo intenso nei tre licei. Grazie al grande sostegno dei direttori di queste istituzioni scolastiche, i calorosi ricevimenti degli insegnanti e degli studenti osservati, in 14 giorni, abbiamo potuto registrare un totale di 15 lezioni di una durata di 30 ore, più di un'ora di intervisti con tre insegnanti dopo la lezione.

Gli insegnanti partecipanti sono tutti giovani che hanno una posizione a tempo pieno e insegnano l'italiano da un paio di anni (da 5 a 6 anni).

Per quanto riguarda gli studenti dei tre licei sono in generale giovani adulti tra l'età di 16-18 anni. Abbiamo deciso di osservare le classi di livello intermedio, che corrisponde al terzo anno di liceo (la Maturità), i cui corsi consentono agli studenti di raggiungere il livello B1–B2 secondo il Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER), gli studenti hanno già una conoscenza elementare della lingua italiana che corrisponde al livello linguistico A1-A2 secondo QCER ottenuta durante il secondo anno di liceo. Possono capire frasi isolate in contesti familiari. Possono, altresì, comunicare in situazioni comuni e discutere questioni che li riguardano con modi semplici.

Gli insegnanti lavorano con i loro studenti su un manuale principale: *Accomodatevi, Ragazzi! 2* sempre con altri materiali autentici come sussidio didattico.

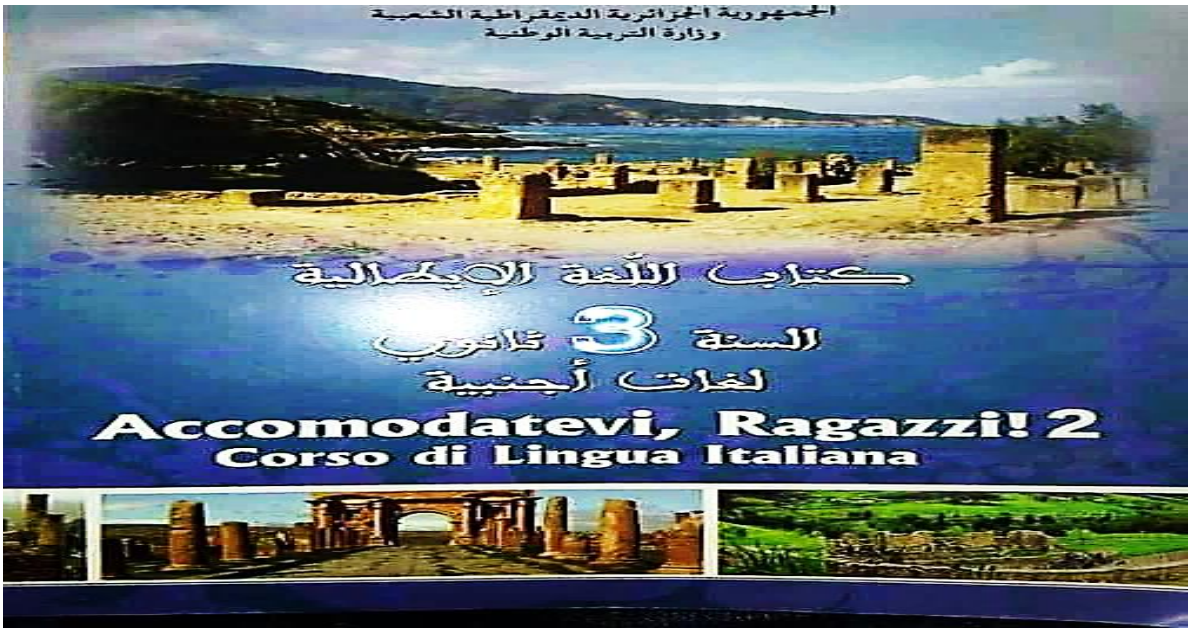

Foto 1. Copertina del manuale *Accomodatevi, Ragazzi! 2*

Le lezioni sono state registrate con un piccolo e efficiente apparecchio di registrazione che abbiamo messo sulla cattedra dell'insegnante, a causa delle sue piccole dimensioni, i partecipanti si sono rapidamente dimenticati della sua esistenza. Ecco perché lo abbiamo scelto come strumento di registrazione, volevamo disturbare la classe il meno possibile. D'altra parte, i suoni catturati sono notevolmente distinti. Costituiamo così il nostro corpus sotto forma di file audio mp3, che dovremmo trascrivere per un'analisi dettagliata.

5. 2. Entriamo nel campo d’altrui: azione a rischi multipli

Durante la nostra lettura di precedenti lavori di ricerca (articoli e tesi) condotti sul campo, abbiamo notato che ci si interessa particolarmente al risultato delle analisi del corpus che portano alla conclusione, che è anche logico. Le esperienze vissute durante la raccolta dei dati sul campo sono talvolta saltate o poco menzionate dai ricercatori, ciò lo troviamo deplorevole. Ci sembra necessario concentrarci su questa fase di lavoro per studiare da vicino ciò che è accaduto nella pratica e condividerlo con altri ricercatori. Infatti, entrare nel campo, ossia, nel nostro caso la classe di lingua italiana al liceo, per l'osservazione e la registrazione è un'azione che presenta molteplici rischi.

5. 2. 1. Il rischio di essere rifiutato di entrare in campo, ossia, la scuola

Ecco il rischio maggiore che un ricercatore dovrebbe affrontare. Nel processo di ricerca sul campo, il ricercatore sé stesso si trova in una situazione che è al cento per cento passiva e dipendente.

Per un ricercatore, sarebbe un momento cruciale contattare l'autorità del campo oggetto di ricerca, per parlare dei suoi progetti in modo che gli diano il via libera per accedere al campo. Sapendo che il ricercatore può essere rifiutato per qualsiasi motivo. Questa decisione potrebbe non aver fatto alcuna differenza per l’autorità del campo oggetto di ricerca, ma dalla parte del ricercatore, la conseguenza potrebbe essere catastrofica, il cui peggiore risultato sarebbe stato quello di: in assenza del campo di ricerca, il progetto finirà per cadere a pezzi, questo è spesso il caso in cui un progetto si concentra su un problema concreto e preciso. Come andare ad aprire la porta? Una vera domanda a cui i ricercatori devono pensare.

5. 2. 2. Il rischio di non essere accettato dai soggetti osservati, ossia l'insegnante e i suoi studenti

A volte il ricercatore incontra insegnanti che si rifiutano di essere osservati, registrati o filmati. I motivi delle loro reazioni potrebbero essere diversi ma sono comprensibili. Ad esempio, prima di condurre una ricerca sul campo, io stesso, come insegnante, non ho apprezzato di essere osservato. Avendo in mente la presenza di una persona nella classe, mi sono sentito completamente disturbato, per me era difficile concentrarmi, per me, la lezione è cambiata in natura. Nel mio cuore, ho esitato tra fare la lezione per i miei studenti o fare la lezione per la persona presente.

La classe può essere interpretata come un luogo dove l'insegnante e gli studenti hanno firmato un contratto per lavorare insieme. Hanno costruito legami molto forti, costruiscono insieme un ambiente in cui creano i propri codici di comunicazione, un mondo che appartiene a loro. In tale contesto, l'irruzione di uno sconosciuto nella classe sarebbe facilmente percepita come una minaccia che potrebbe influire sull'armonia intrinseca della classe. La presenza di questo osservatore diventerebbe in questo momento un fattore molto pesante sia per l'insegnante che per gli studenti. Pertanto, per mantenere questo campo per loro, i professori scelgono di dire "No" alla richiesta dei ricercatori.

5. 2. 3. Il rischio di raccogliere dati errati

Il ricercatore vuole osservare e registrare delle lezioni in cui i partecipanti dimenticano la presenza del ricercatore. Ciò che non è sempre facile. Il docente e gli alunni sono talvolta disturbati dalla presenza dell'osservatore e dell'apparecchio di registrazione. Il cambiamento di condotta in un insegnante deriva piuttosto dal suo interno: il rischio di essere giudicato dall'osservatore potrebbe disturbarlo, pertanto, la lezione non si svolge più in modo naturale e normale. I dati raccolti in tale

situazione perdono la loro valenza di esplorazione. Come rendersi “invisibile” e meno inquietante durante la ricerca diventa la preoccupazione principale di un ricercatore.

È possibile che risultati irrilevanti di una ricerca derivino dall'imprudenza del ricercatore nello spiegare il suo progetto all’insegnante osservato. Prendiamo l'esempio di una delle nostre ricerche sul campo: dopo aver capito che siamo principalmente interessati all'interazione orale in classe di italiano, l'insegnante di una classe oggetto di nostro studio ha mostrato una serie di attività interattive per soddisfare le nostre esigenze. Nonostante il senso cooperativo dell’insegnante, i dati della sua lezione non potranno far parte del nostro corpus.

5. 3. Stabilimento dei primi contatti

Per un ricercatore il primo contatto con il campo della ricerca per ottenere l'accettazione è un'azione decisiva. Un'esperienza di fallimento è facilmente attribuita dal giorno sbagliato. Da parte nostra, è piuttosto l’abilità comunicativa che entra in gioco.

Le abilità comunicative dovrebbero essere mobilitate consapevolmente per rafforzare le argomentazioni persuasive. Per il nostro caso, il processo di in entrare in campo sembra meno complicato. Dopo la nostra esperienza come insegnante al liceo e essendo conosciuto dal direttore e dalla maggior parte dei colleghi, l'accordo mi è stato confermato dal direttore dopo una breve conversazione. Da ciò si può vedere il ruolo decisivo che degli elementi favorevoli potrebbero svolgere in un caso. L’abilità comunicativa significa anche saper utilizzare le proprie risorse potenziali per raggiungere il proprio obiettivo.

Il mio ingresso nella classe non ha creato problemi per gli insegnanti, il fatto che molti insegnanti mi conoscano giustifica la mia presenza davanti agli studenti. Sembra che gli alunni accettino meglio l'amico del loro insegnante piuttosto che una persona sconosciuta. Gli insegnanti hanno fatto una breve presentazione sull'osservatore.

Allwright e Bailey (1991) raccomandano ai ricercatori di dare alle persone osservate l'opportunità di abituarsi alla loro presenza, di rimanere a disposizione di tutti i partecipanti prima e dopo le osservazioni. Infatti, è essenziale stabilire un contatto personale con i vari partecipanti (si discute con gli studenti che arrivano in anticipo) prima dell'inizio della registrazione. Il mio ruolo di insegnante di italiano mi ha aiutato a familiarizzare con gli studenti e ad essere accettato dalla maggior parte di loro. Data la piccola dimensione dell'apparecchio di registrazione, viene rapidamente dimenticata da tutti. Va notato che durante le lezioni, i partecipanti non si sono sentiti imbarazzati dalla mia presenza, ero presente nelle attività interattive come se fossi parte della classe.

5. 4. Entriamo in classe: la reazione degli studenti all'irruzione di uno sconosciuto (*il ricercatore*)

Abbiamo discusso nella precedente sezione *(5. 1.)* della nostra preoccupazione di provocare possibili rischi durante la nostra presenza di fronte ai partecipanti della classe osservata, in particolare quello di diventare un elemento inquietante che porta all'ottenimento di dati errati. Per rendere il nostro atto di osservazione meno "offensivo" rispetto al campo dei partecipanti, siamo entrati intenzionalmente nella classe prima della lezione per simpatizzare un po'con gli studenti attraverso brevi conversazioni, questi brevi scambi ci hanno servito bene come un efficace mezzo di comunicazione per farci guadagnare un posto legittimo in classe e dissipare la sensazione di insicurezza tra gli studenti. È molto probabile che la professione dell'osservatore -poiché sono insegnante di italiano- abbia ampiamente contribuito a facilitare questo processo di comunicazione che mira a farsi conoscere per essere dimenticato.

Il comportamento dell'insegnante nei confronti dell'osservatore non deve essere trascurato neanche in questo problema di "irruzione" sul campo. Un gesto di

gentilezza, un segno di amicizia, una connivenza dell'insegnante con l'osservatore avrebbe tutta la funzione di ratificare l'integrazione dello "straniero" (qui l'osservatore) nella comunità (qui la classe). Il contatto con il docente prima dell'osservazione ci sembra essenziale non solo per ottenere il suo accordo, ma anche per guadagnare la comprensione e il sostegno dell'insegnante in modo da assumere la lezione nel suo stato "naturale" e "normale".

Il fatto di vedere una persona sconosciuta in classe a volte suscita particolare attenzione negli studenti, all'inizio della lezione, talvolta ci siamo imbattuti in alcuni sguardi sorpresi, interroganti o curiosi, gli insegnanti delle classi di italiano che abbiamo osservato hanno iniziato la lezione presentando l'osservatore a tutta la classe, come nel seguente estratto:

FRAMMENTO 1

PARTICIPANTI: INSEGNANTE, STUDENTE 1, CLASSE, OSSERVATORE (il ricercatore)

(*Prima di iniziare la lezione, l'insegnante parla dell'osservatore che si trova in classe*)

1. INSEGNANTE : è huda? (.) viene lei? (0.6) (*a una studentessa*) perché hai cambiato il tuo posto?
2. STUDENTE 1 : bagno (*ride*)
3. INSEGNANTE : va bene
4. CLASSE : (*ridono*)
5. INSEGNANTE : ok (0.1) avete notato:: c'è un: una persona nella nostra classe?
6. CLASSE : (*gli occhi degli studenti sono rivolti all'osservatore*)
7. INSEGNANTE : (*all'osservatore*) ti presenti?
8. CLASSE : (xxxx)

9. OSSERVATORE : buongiorno (0.2) sono ehm dottorando (0.1) e:: sono anche insegnante di italiano.
10. CLASSE : ah::
11. OSSERVATORE : eh:: (0.1) sono qui per assistere alla vostra lezione (.) per ascoltare la vostra insegnante (0.2) come insegna (.) vi comportate come se io non esistessi (0.1) [va bene] ↑
12. CLASSE : ([*ridono*])
13. OSSERVATORE : grazie
14. CLASSE : ([*risate di alcuni studenti*])
15. INSEGNANTE : [bene (0.2) dovete <u>partecipare</u> ok↑](.) perché:: non parlo <u>solo io</u> (.) ci vuole:: la <u>vostra</u>↑ collaborazione eh::

Conclusione

Siamo stati piacevolmente sorpresi dal caloroso benvenuto della classe, le cui risate amichevoli hanno fatto scomparire tutte le nostre preoccupazioni sull'incerta reazione degli studenti alla nostra presenza. La velocità della reazione degli studenti dipende dalla loro competenza di comprensione orale. Le osservazioni di classe che abbiamo fatto nei tre licei sono andate bene grazie al prezioso supporto dei direttori dei licei e all'accoglienza impeccabile di ogni classe. Le difficoltà che abbiamo incontrato nella realtà sono meno complicate di quanto immaginiamo. Le esperienze sul campo hanno aperto nuovi orizzonti di riflessione come la competenza comunicativa di un ricercatore, il divario tra gli studi teorici e la pratica nella realtà, ci hanno portato a lavorare più strettamente per creare un legame più stretto tra il campo e gli studi.

CAPITOLO 6: RISORSE UMANE E L'ATTREZZATURA

Introduzione

Per la maggior parte degli studenti di lingue in Algeria, la classe (l'aula) rimane, come sempre, il luogo di apprendimento più frequentato. Eppure, in generale, gli studenti non sono così esigenti nell'ambiente di apprendimento, ciò che conta per loro è avere un insegnante esperto che sappia guidarli. La classe di apprendimento delle lingue dovrebbe avere delle caratteristiche particolari rispetto ad altre materie? la classe stessa ha un ruolo da svolgere nel promuovere l'apprendimento delle lingue?

6. 1. Ambiente di apprendimento e materiale didattico

L'analisi delle interazioni orali in una classe di lingua implica studiare il contesto in cui si svolgono le attività di apprendimento/insegnamento. Per i linguisti, *contesto* e *situazione* sono due termini equivalenti per indicare l'ambiente extralinguistico dell'enunciato. Riferendosi al modello di *situazione* proposto da Brown e Fraser (vedi schema sottostante), questi autori scompongono la situazione in quattro componenti: *Scene, Setting, Purpose, Participants* (Giacomarra, 2000). Si tratta della componente *setting* che sarà oggetto del nostro studio nella presente parte. Il *setting* è interpretato da Diadori *et al.* (2009) come il luogo fisico in cui avviene l'interazione (la posizione dei banchi nell'aula), e secondo Marcarino (1988) è la disposizione spazio-temporale. I ricercatori mettono in discussione le caratteristiche del luogo in cui avviene l'interazione, come si presenta la "*decorazione*" e l'organizzazione prossemica dello spazio (la posizione dei partecipanti - faccia a faccia, fianco a fianco, distanza che li separa, ecc.). Ci interessa la componente setting (o la disposizione dei banchi in classe) perché, come osserva Costa (2009), a seconda di come una classe è disposta o a seconda della posizione dello studente nella classe, l'apprendimento può cambiare significativamente.

"In una disposizione ottimale, sicuramente gli alunni interagiscono maggiormente fra di loro perché "naturalmente", davanti a loro, non si trova l'insegnante, ma i compagni di classe, e si può utilizzare dovendo fare gruppi di discussione ed attività comuni che prevedano continua interazione tre gli studenti"

Costa (2009, p. 57).

Le classi di italiano LS all'interno dei licei in Algeria ci trasmettono qualche messaggio significativo attraverso degli elementi del luogo fisico.

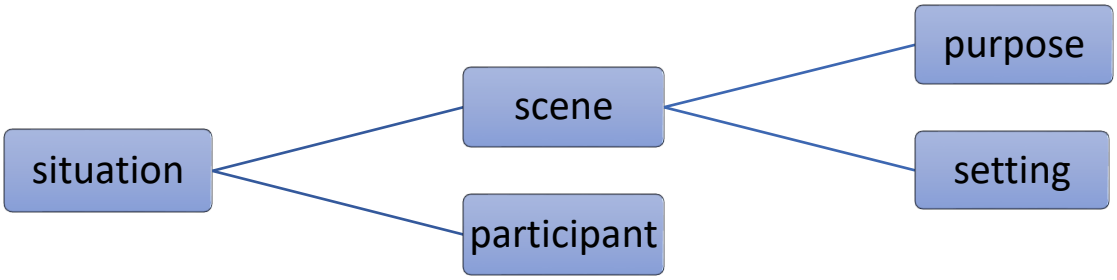

Figura 5. Modello di Brown e Fraser (1979) sulla "*situazione*" (citato da Giacomarra, 2000; Marcarino, 1988)

L'insegnamento di una lingua straniera ha determinati requisiti per quanto riguarda il materiale didattico, in particolare i laboratori linguistici, aule multimediali. Per molto tempo, i licei algerini hanno incontrato gravi difficoltà finanziarie che hanno impedito la modernizzazione delle attrezzature didattiche. Oggi, la tendenza alla diffusione delle tecniche moderne nell'istruzione liceale sta dando luogo a vivaci discussioni sull'efficacia delle tecnologie avanzate e sul ruolo dell'insegnante nell'insegnamento. Cercheremo di prestare attenzione a questo tema durante le nostre osservazioni nelle tre scuole.

6 .1. 1. luogo di apprendimento: la classe e le sue particolarità

Per la maggior parte degli studenti di lingue in Algeria, la classe rimane come sempre il luogo di apprendimento il più frequentato. Tuttavia, in generale, gli studenti non sono così esigenti nel luogo di apprendimento, ciò che conta per loro è quello di avere un insegnante esperto che possa guidarli.

la classe destinata all'apprendimento delle lingue deve avere caratteristiche particolari rispetto ad altre discipline? La classe stessa avrebbe un ruolo da svolgere nella promozione dell'apprendimento delle lingue? Speriamo di trovare delle risposte nella nostra ricerca in campo.

Nei tre licei che abbiamo visitato, sei aule sono messe a disposizione per gli studenti di italiano. Tutte le classi sono simili in termini di superfice e della disposizione dei banchi degli apprendenti in relazione al posto del loro docente.

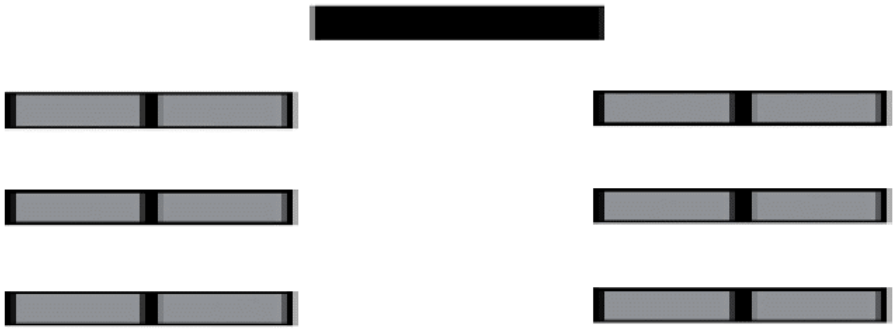

Figura 6. La disposizione dei banchi in classe di ILS al liceo (creazione nostra)

Queste classi occupano una superfice abbastanza grande, i banchi degli studenti sono messi in forma di file parallele alla lavagna. Sulla disposizione di banchi a file parallele Costa (2009) sottolinea che è la migliore per favorire l'apprendimento, perché gli alunni sono costretti a guardare il loro docente e degli altri compagni vedono soltanto la parte posteriore della schiena e del capo, l'alunno non si sente osservato e quindi può dedicare tutta la sua attenzione a seguire l'insegnante (Costa,

2009). Lo spazio tra l'insegnante e gli studenti diventa più piccolo, tuttavia, gli studenti possono ancora approfittare di questa opportunità per fare dialoghi, giocare il *role-play* ecc.

"La disposizione a file parallele è quella sicuramente migliore per favorire l'apprendimento. Gli studenti sono naturalmente "costretti" a guardare l'insegnante e degli altri compagni vedono soltanto la parte posteriore della schiena e del capo. Viene mantenuta la privacy e lo studente non si sente osservato e quindi può dedicare tutta la sua attenzione a seguire l'insegnante"

Costa (2009, p. 58).

Creare uno spazio abbastanza largo in modo che gli studenti possano parlare in maniera "naturale" una nuova lingua in situazioni vivaci tratte dalla vita quotidiana: presentarsi, chiedere indicazioni, un incontro inaspettato per la strada. La lingua si rappresenta più dalla sua funzione che dalle complicate regole grammaticali. Gli studenti sperimentano un vero piacere nella comunicazione.

La classe di lingua ha in realtà le sue caratteristiche: essa costituisce un luogo dove i partecipanti, l'insegnante e i suoi studenti potrebbero usare scene di finzione per mettere in pratica nuove abilità. Può essere che in una lezione, la classe diventa un cinema, un bar, un salotto, un aeroporto, ecc. Pertanto, la classe dovrebbe essere in grado di soddisfare queste particolari esigenze.

6. 1. 2. La classe: la disposizione dei banchi e il suo arredamento

Abbiamo notato una somiglianza sulla disposizione dei banchi nelle classi dei tre licei prescelti. Gli studenti stanno fianco a fianco in diverse file di fronte all'insegnante. Ciò che favorisce lo scambio tra l'insegnante e lo studente, mentre la comunicazione tra gli studenti sembra difficile. Lo spazio interattivo non era previsto

per i partecipanti (vedi foto 2), l'insegnante che ha l'idea di organizzare attività interattive nella sua classe avrà certamente problemi di spazio. Lo spazio deve essere preso in considerazione come condizione essenziale nella progettazione di una classe di lingua? In che modo l'insegnamento di una lingua straniera è diverso da quello di altre discipline?

In Algeria, gli insegnanti di lingue straniere iniziano a mettere in discussione la cosiddetta disposizione banchi “tradizionali” per la classe di lingua. Secondo loro, impedisce la comunicazione tra i partecipanti, rende difficile l'attuazione delle varie di attività didattiche destinate alla pratica di una lingua ed esaspera l'ansia degli studenti. Gli svantaggi sembrano essere abbastanza evidenti da richiedere un cambiamento costruttivo nell'applicazione delle misure di riforma.

Foto 2. la disposizione dei banchi in classe di ILS

In generale, nelle classi che abbiamo osservato, la decorazione delle pareti ci fanno ricordare il paese di cui apprendono la lingua. Riconosciamo i colori del Tricolore, i monumenti simbolici dell’Italia, scene romane, e dei personaggi celebri italiani (vedi foto 8 e 9). Nonostante la distanza che li separa dal paese della lingua bersaglio, gli

studenti cercano di creare un ambiente italiano all'interno della classe, un paese più o meno immaginario per il momento, per il quale si impegnano ad iniziare il viaggio della scoperta con l'apprendimento della lingua.

Le pareti della classe sono dotate di molteplici funzioni, a scuola e al liceo, i docenti usano queste "pareti parlanti" per trasmettere messaggi di vario tipo come per esempio il promemoria delle discipline, gli auguri, l'insegnamento, l'educazione, le informazioni pratiche, ecc. A tal fine, alcuni docenti ricercatori si riferiscono al termine "cultura della parete" per discuterne l'uso e l'effetto. Al liceo, le "pareti parlanti" sono più simili a specchi che riflettono il mondo interiore degli studenti come possiamo leggere nelle foto che seguono il desiderio di avvicinarsi all'Italia per cercare i tesori misteriosi che si trovano dietro i suoi simboli rappresentativi.

Foto 3. Decorazione della classe (*cultura delle pareti*).

Foto 4. Decorazione della classe (*cultura delle pareti*).

Foto 5. Decorazione della classe (*cultura delle pareti*).

6. 1. 3. L'uso di nuove tecnologie nella classe di ILS al liceo

In confronto con alcune discipline scientifiche al liceo, l'introduzione di tecniche multimediali nella classe di lingua ILS sembra essere in ritardo. Durante le nostre indagini *in loco* nei tre licei, le aule di uno dei tre licei non sono dotate di proiettori. L'insegnante impartisce le sue lezioni di una maniera tradizionale, vuol dire insegnare con il libro di testo (il manuale), un pennarello e una lavagna bianca. Negli altri due licei, tutte le classi sono dotate di proiettore e computer. Due insegnanti hanno utilizzato il proiettore nelle lezioni osservate.

Di fatto, tutti gli studenti hanno la possibilità di frequentare delle lezioni audiovisive nelle aule multimediali. Per ciò che concerne i licei che non hanno i mezzi per equipaggiare tutte le classi di computer, gli insegnanti possono fare alcune lezioni alla settimana nell'aula multimediale purché ne facciano una domanda in anticipo all'amministrazione. Il dibattito sulle tecniche multimediali nell'insegnamento delle lingue straniere si concentrerà principalmente su come utilizzare queste nuove tecniche da parte dell'insegnante nelle sue lezioni e sul nuovo ruolo dell'insegnante dopo la diffusione dell'alta tecnologia nelle classi di lingue.

Tomlinson (2010) esprime la sua opinione ottimista con moderazione sull'uso di materiali multimediali nella classe di lingua. Egli mette in evidenzia una tendenza all'uso eccessivo di materiali multimediali in alcuni paesi sviluppati e in via di sviluppo, che ha l'effetto di separare l'insegnante dagli studenti. Secondo Tomlinson (2010), l'eccessiva dipendenza dai materiali multimediali sarebbe una trappola che potrebbe inviare un falso segnale all'ambito di insegnamento. Questa posizione attenta coincide con le opinioni di alcuni insegnanti algerini che mostrano una simile preoccupazione.

Secondo le nostre indagini sul campo, non abbiamo notato il rischio di abuso di materiali multimediali nelle lezioni assistite, al contrario, l'introduzione e l'esplorazione di questa tecnica avanzata rimane in uno stato elementare. La scelta e

l'uso di materiali multimediali per l'insegnamento dell'italiano sono molto limitati. La maggior parte delle volte, le interazioni tra l'insegnante e gli studenti si svolgono e sono poco influenzate dall'intervento della tecnica multimediale.

Foto 6. L'uso di materiale multimediale in classe di ILS**.**

Foto 7. L’uso di materiale multimediale in classe di ILS.

6. 2. Il personale docente

Il numero degli insegnanti di italiano LS ai licei nella regione di Tebessa ha raggiunto 18 insegnanti nel 2019 distribuito in 36 licei. Gli insegnanti di ILS al liceo sono principalmente titolari di un master in italiano LS e hanno un contratto a tempo pieno. Insegnano l’italiano da un paio di anni (da 3 a 5 anni).

Secondo il sistema scolastico algerino, tutti gli insegnanti novizi devono necessariamente frequentare un corso di formazione pari a un anno (400 ore) sulla didattica dell'italiano durante il loro primo anno di professione. È attraverso il lavoro in campo che possono accumulare le loro prime esperienze di insegnamento. Come i sociologi sottolineano riguardo alle teorie d'azione, le esperienze passate sono l’origine di tutte le azioni future. I giovani insegnanti si appoggiano sulle loro

esperienze di apprendimento di italiano all'università, e si ispirano ai metodi di lavoro dei loro professori in attesa di formazione per gli insegnanti di ILS in Algeria o in Italia tramite borse di studio. Non esiste un metodo di insegnamento dominante applicato da tutti i licei visitati, d'altra parte, ogni liceo mantiene una certa tradizione nell'insegnamento dell'italiano, che è considerata come la sua particolarità.

Nella pratica di trasmissione delle conoscenze, in generale gli insegnanti ILS godono di una libertà nell'adozione di strategie di lavoro e nell'organizzazione di attività pedagogiche nei loro corsi. È molto probabile per noi di osservare una varietà di stili di insegnamento anche se è esattamente lo stesso contenuto di insegnamento. Questa libertà di agire come insegnante è stata confermata durante le nostre osservazioni nelle classi che abbiamo visitato. Durante la nostra intervista fatta con le tre insegnanti di italiano LS al liceo, possiamo notare con chiarezza questa libertà ed ecco le loro risposte che illustrano bene questo fatto: *Ho una totale libertà, la scelta delle attività, strumenti pedagogici, i testi. Ci lasciano la libertà di fare come crediamo riguardo ai metodi utilizzati.*

Notiamo che da questa intervista risulta che in generale, si concede una grande libertà, per non dire una totale libertà, all'insegnante di italiano al liceo nell'organizzazione dei suoi corsi. Si confida in lui, anche se i libri di testo sono imposti a livello scolastico, l'insegnante è spesso libero di modulare le sue lezioni e il materiale didattico. Una totale fiducia viene data all'insegnante e si interviene poco da parte dell'ispettore di italiano.

Non discuteremo qui l'origine della libertà così grande concessa agli insegnanti, si tratta semplicemente di un fenomeno comune che dà luogo ad una molteplicità di modi di insegnamento tra gli insegnanti il cui lavoro viene valutato in base ai risultati degli studenti. I licei algerini non risparmiano sforzi nella formazione dei giovani insegnanti che hanno un'ampia possibilità di partecipare a tirocini a livello regionale, nazionale o perfino internazionale. Grazie al nuovo programma lanciato dall'ambasciata d'Italia ad Algeri con coordinazione con il Ministero dell'Istruzione

Nazionale Algerino, gli insegnanti di italiano possono migliorare le loro capacità pedagogiche nonché le competenze linguistiche e comunicative della lingua italiana tramite una formazione di alto livello condotta da insegnanti nativi italiani.

Vorremmo, altresì, aggiungere che poiché gli insegnanti condividono la stessa cultura e lingua materna dei suoi studenti e conoscono le abitudini di apprendimento degli studenti, ciò contribuisce a promuovere l'inter-comprensione tra l'insegnante e gli studenti nella loro comunicazione.

6. 3. Gli studenti

Il Ministero dell'Istruzione Nazionale Algerino ha introdotto una nuova politica, per diffondere l'apprendimento delle lingue e per aumentare il numero di assunzioni nel liceo. L'insegnamento dell'italiano al liceo ha acquisito un nuovo slancio.

Nel 2013 è stato introdotto l'italiano come una lingua curriculare degli studenti liceali. Oggi il numero degli studenti che hanno scelto di studiare la lingua italiana è aumentato, raggiungendo nel 2019 due mila studenti nella regione di Tebessa, di cui una buona parte sono studenti che vorrebbero proseguire i loro studi superiori in italiano all'università. Altri studenti imparano l'italiano per divertimento e apertura alla cultura italiana.

Prendiamo l'esempio di uno dei licei che abbiamo visitato per illustrare il cambiamento della situazione dell'apprendimento/insegnamento dell'italiano causato da questa politica.

Nel 2014, il liceo di Malek Bennabi aveva solo una classe di italiano di dieci studenti, mentre nel 2019 ha due classi di italiano con quasi 30 studenti ciascuna. La maggior parte degli studenti che studiano l'italiano sono dei veri principianti che hanno un livello linguistico di francese e inglese che varia tra intermediario e buono.

A volte si sentono un po’ persi di fronte all’italiano, che a loro sembra essere una lingua abbastanza più difficile e complicata del francese e dell’inglese. Nelle prime fasi di apprendimento, spesso ricorrono all'insegnante per chiedere spiegazioni sulla lingua, per ottenere consigli sul metodo di apprendimento. Si creano così forti legami tra l'insegnante e i suoi studenti, specialmente quando è un insegnante che inizia una nuova disciplina, come l’italiano. Questo è un fattore decisivo che non solo promuove l’inter-comprensione tra l'insegnante e i suoi studenti, ma facilita anche la gestione delle attività interattive dell'insegnante.

Gli studenti liceali che imparano l’italiano frequentano sempre lo stesso corso di italiano, hanno piuttosto punti in comune e si conoscono perfettamente all'interno della classe. Pertanto, ci sembra interessante sapere quali sono le caratteristiche dello studente liceale algerino. Ci rivolgiamo ad alcuni opinioni dei nostri colleghi insegnanti di italiano per cercare una risposta probabilmente più convincente e obiettiva. Durante la nostra intervista di insegnanti di ILS che lavorano nei licei, abbiamo fatto alcune domande per capire come gli insegnanti percepiscono i loro studenti.

L’intervista è un potente strumento di ricerca che consente la costruzione della conoscenza in modo intersoggettivo, è quella situazione che consente il trasferimento di informazioni tra le persone (nel nostro caso tra il ricercatore e l’insegnante).

Le nostre interviste ai docenti, sono state di tipo informale strutturato e le domande sono a risposta aperta, si sono svolte in un'aula dove non c’è nessuno tranne il ricercatore e l’insegnante. Ogni intervista è durata intorno 30 minuti (la durata dell’intervista dipendeva dal grado di interazione tra noi e l'intervistato), è stata condotta in lingua italiana. Abbiamo cercato di garantire tre principi importanti nell’intervista: l’autenticità, coerenza e neutralità[11]. Il grado di familiarità e con una

[11] L'autenticità è necessità di evitare posizioni soggettive e di mantenere l'onestà e riportare accuratamente ciò che è realmente accaduto, mentre la coerenza è la relazione logica che dovrebbe esistere tra obiettivi, domande e risultati dell'intervista. La neutralità si riferisce al fatto che il ricercatore tiene conto non solo delle

relazione aperta, basata sul rispetto e sull'accettazione, tra il ricercatore e gli insegnanti, hanno contribuito a creare un'atmosfera confortevole e rilassata durante la nostra intervista.

Abbiamo utilizzato i dati delle interviste per la comprensione generale della natura degli studenti liceali algerini e per contestualizzare i fenomeni di classe, contribuendo così all'interpretazione e alla comprensione dei fenomeni presenti nell'interazione.

Durante la fase di preparazione e pianificazione dell'intervista abbiamo elaborato le domande e classificato gli argomenti, nonché i fattori che possono intervenire. Abbiamo preso il permesso degli insegnanti, perché lo svolgimento dell'intervista richiede da noi anche l'accettazione e il consenso dei soggetti indagati. Prima del decorro dell'intervista, abbiamo dovuto dichiarare agli insegnanti lo scopo dell'intervista e della ricerca, il metodo da seguire, come verranno utilizzati i loro commenti e la garanzia dell'anonimato sulle informazioni raccolte.

L'intervista è stata condotta in un luogo privato e confortevole. Abbiamo posto delle domande brevi e semplici, lasciando che l'insegnante si esprima liberamente e controlli il ritmo della conversazione. Abbiamo cercato di fare in modo che l'intervista si svolgesse in un'atmosfera di fiducia, naturalezza e spontaneità.

Secondo te, quali sono gli aggettivi che caratterizzano meglio i tuoi studenti?

Per quanto riguarda gli studi, quali sono i punti che tu apprezzi di più di loro?

Per quanto riguarda gli studi, quali sono i punti che tu apprezzi di meno?

Generalmente, sei soddisfatto del loro lavoro in classe?

Come giudichi la loro qualità della performance?

Presentiamo quindi una sintesi delle risposte ricevute dagli insegnanti di italiano intervistati:

opinioni che coincidono con le sue aspettative, ma anche di quelle che differiscono da esse o dalle opinioni della maggioranza dei soggetti intervistati.

Per gli aggettivi che meglio caratterizzano gli studenti liceali, è *la serietà*, *il lavoro*, *la motivazione* e *il dinamismo* che, secondo la maggior parte degli insegnanti intervistati, caratterizzano meglio i loro studenti.

Ciò di cui sono più criticati, è *la loro passività*, *la loro pigrizia*, *la loro mancanza di autonomia*, *apertura mentale* o *curiosità interculturale* e, infine, *la loro immaturità*.

Per rispondere alla domanda "*Per quanto riguarda gli studi, quali sono i punti che apprezzi di più di loro*?", i tre termini più citati sono in ordine: curiosità, capacità di memorizzazione e motivazione. Per la risposta alla domanda "*Per quanto riguarda gli studi, quali sono i punti che apprezzi di meno?*" gli insegnanti condannano prima di tutto i metodi di lavoro dei loro studenti, come la mancanza di autonomia, "il troppo a memoria", la tendenza a copiare e imitare, la passività, la mancanza del pensiero critico e di originalità che senza dubbio derivano anche dalla loro cultura educativa. Tuttavia, ciò non impedisce agli insegnanti di essere generalmente soddisfatti del lavoro svolto dai loro studenti e della loro qualità della *performance*.

In complesso, le risposte degli insegnanti rivelano un parere favorevole dei suoi studenti, le cui caratteristiche sono state identificate e evidenziate. Tuttavia, abbiamo preso alcune osservazioni che sembrano un po' paradossali: in primo luogo, gli apprendenti sono sia dinamici (ciò che è menzionato come una delle qualità) che passivi (ciò che è indicato come uno dei loro difetti), spetta a noi andare sul campo e cercare di spiegare questo lato paradossale tra gli studenti; in secondo luogo, è stato innanzitutto sottolineato che la curiosità intellettuale manca agli studenti di italiano LS, tuttavia, la curiosità è stata classificata tra i punti che gli insegnanti apprezzano di più. Pertanto, è necessario studiare e indagare in quali circostanze si manifesta la loro curiosità.

6. 4. I metodi didattici, programma e manuali

I corsi di italiano LS al liceo sono distribuiti su due anni di studi con un ritmo intenso seguendo un programma di insegnamento progettato dal Ministero di Istruzione Nazionale Algerino. Per ciò che concerne le lezioni di italiano che abbiamo osservato nei tre licei, è la lezione di lingua e grammatica italiana.

Le lezioni di italiano al liceo sono progettate per sviluppare diverse abilità linguistiche (comprensione e espressione orali, comprensione e espressione scritte, ecc.) tra le quali si nota che la lezione di lingua e grammatica italiana occupa un posto privilegiato, è stabilita da tutti i licei, e occupa il maggior numero della durata delle lezioni (circa 2 ore alla settimana). Gli studenti ne acquisiscono la maggior parte delle conoscenze lessicali, sintattiche e grammaticali della lingua italiana. Ecco perché l'abbiamo scelto come il nostro obiettivo di studio e la lezione di osservazione.

Per quanto riguarda il libro di testo italiano utilizzato per le lezioni di lingua italiana, gli insegnanti hanno a disposizione i libri di testo di italiano pubblicati in Algeria da docenti universitari di ILS. Le lezioni che abbiamo osservato sul sito sono quelle si chiamo nella classe di ILS le "lezioni di lingua italiana" basate sulla grammatica, esse usano principalmente i seguenti due manuali: *Accomodativi, Ragazzi! (1, 2)*.

Il manuale "Accomodativi, Ragazzi! (1, 2)"

Il manuale di "*Accomodativi, Ragazzi!*" è diviso in 4 livelli, ciascun livello richiede circa 140 ore di apprendimento durante tutto l'anno scolastico:

- *Accomodativi, Ragazzi! 1* corrisponde ai livelli A1 e A2 secondo il Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER), è rivolto agli studenti del secondo anno di liceo.

- *Accomodativi, Ragazzi! 2* corrisponde ai livelli B1 e B2 secondo il Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER), è rivolto agli studenti del terzo anno di liceo (la maturità).

Questo manuale dovrebbe consentire allo studente di appropriarsi delle strutture di base e del lessico elementare dell'italiano per poter interagire nella maggior parte delle situazioni di comunicazione della vita quotidiana.

La progressione del corso non viene attentamente misurata, i punti grammaticali non sono abbastanza completi. Nella pratica, si concentra principalmente sulle quattro competenze: comprensione orale e scritta, produzione orale e scritta, senza dimenticare di migliorare la competenza socio-culturale dello studente. Diverse sezioni sono state create per raggiungere questo scopo. Pochissimi sono gli esercizi che si concentrano sul coinvolgimento e la partecipazione degli studenti in contesti interattivi.

QCER	IL LICEO	DURATA	OBIETTIVI
A1	Il secondo anno di liceo	140 ore	Può parlare di sé e del suo ambiente immediato (interazione molto semplice)
A2			Può mantenere le relazioni sociali attuali (interazione semplice
B1	Il terzo anno di liceo *(la maturità)*	140 ore	Può affrontare situazioni comuni della vita quotidiana e proseguire le interazioni
B2			può usare un'argomentazione efficace e avere una certa facilità nel discorso sociale

Tabella 2. Livelli della competenza linguistica di italiano LS al liceo.

Il libro di testo *Accomodativi, Ragazzi!*, pubblicato nel 2013, comprende 2 volumi. Si tratta di un metodo che propone l'acquisizione di sufficienti competenze comunicative per gli scambi sociali quotidiani. Il manuale non consente un percorso così semplice ed equilibrato sia nello scritto che nell'orale.

Accomodativi, Ragazzi!, offre lezioni pronti all'uso con una varietà di attività. Ogni lezione inizia con: immagini, foto, lettere, annunci, ecc. e delle attività di scoperta. Ciononostante, le attività di fissazione e riutilizzo orale e scritto non sono ben fatte e organizzate, ciò che non consentono allo studente di assimilare il contenuto linguistico e gli atti linguistici studiati.

Accomodativi, Ragazzi! è caratterizzato da:

- Un approccio tematico e funzionale, ma meno comunicativo.
- Le tematiche e gli obiettivi costituiscono il nucleo di ogni unità didattica su cui sono mirate le attività e gli esercizi. Oltre alla competenza linguistica, questo manuale si concentra più sulla grammatica.
- Non ci sono abbastanza testi autentici, anche per quanto riguarda la presentazione della cultura e della civiltà.
- Non contiene la guida per l'insegnante.
- Le attività proposte sono troppo passive e mancano di interazione.
- Per quanto riguarda le regole grammaticali l'attenzione è principalmente focalizzata sull'esplicito, non sull'implicito (approccio deduttivi o formalistico).

La trasmissione di conoscenze e l'insegnamento delle abilità vengono raggiunti attraverso la realizzazione di compiti. L'apprendimento avviene più attraverso la pratica dello studente che attraverso la dimostrazione dell'insegnante. Uno studente passivo e silenzioso difficilmente troverà il suo posto nelle lezioni di *Accomodativi, Ragazzi!* per progredire nei suoi studi di italiano, deve entrare nel gioco dell'interazione.

Un'altra caratteristica che vorremmo menzionare sui materiali didattici nei licei, è l'uso continuo di materiali autentici nelle lezioni. Abbiamo osservato che i docenti cercavano di trovare ulteriori materiali autentici che molto probabilmente soddisfano

le loro esigenze. Fra le lezioni osservate, due insegnanti arrivano in classe con materiali autentici preparati da loro stessi.

Attraverso questi materiali, gli apprendenti possono essere messi in contatto diretto con gli elementi linguistici e culturali viventi che danno loro l'impressione di aver attraversato il tempo e lo spazio, come se stessero imparando la lingua in una situazione naturale. Per gli studenti liceali algerini la cui lingua materna è lontana dall'italiano e che, al di fuori della classe, raramente ha l'opportunità di ascoltare o praticare questa lingua, gli insegnanti hanno buone ragioni per colmare questa lacuna utilizzando materiali autentici.

Conclusione

La nostra ricerca sulle attrezzature e le risorse umane nelle aule dei licei rivela la scomparsa dello spazio interattivo nella disposizione dei banchi che dimostra l'applicazione di un altro concetto metodologico. L'uso e il ricorso alle tecniche multimediali non sono così preoccupanti. Il corpo docente è composto da insegnanti algerini alle prime armi con una formazione in didattica dell'italiano LS. Le lezioni sono programmate e distribuite su due anni scolastici permettono di comprendere un intero sistema di formazione per specifiche finalità scolastiche.

CAPITOLO 7:

LA RELAZIONE INTERPERSONALE IN CLASSE

Introduzione

Riteniamo che sia essenziale collocare un'analisi delle relazioni interpersonali in classe di italiano LS al liceo nel suo contesto socio-culturale. Se la relazione asimmetrica tra l'insegnante e i suoi discenti può essere spiegata in primo luogo dalle caratteristiche specifiche delle istituzioni scolastiche che mettono faccia a faccia, in una data situazione, l'insegnante che possiede le conoscenze da trasmettere e lo studente che ha bisogno di acquisirle, il contesto socio-culturale algerino lo evidenzia più chiaramente.

7. 1. La relazione interpersonale in classe

Per ciò che concerne gli studi sulla relazione interpersonale nelle interazioni orali si distinguono due dimensioni: la relazione interpersonale dell'asse verticale (quella delle relazioni gerarchiche e delle relazioni di potere) e la relazione interpersonale dell'asse orizzontale (quella della distanza, della familiarità) (Foppa Pedretti, 2002; Leoni, 2006). Questa distinzione ci permette di capire meglio che la relazione interpersonale si sviluppa congiuntamente e nidifica in questi due assi.

Dal momento che ogni individuo partecipa all'interazione giocando un "*ruolo"*, il *ruolo* è visto come un concetto importante nell'analisi delle interazioni. Orletti (2000, 2009) ritiene che vi siano due categorie di *ruoli*:

- *I ruoli istituzionali*, che riguardano una delle posizioni istituzionalizzate di uno stato (insegnante, padre, dottore, donna, adulto...)
- *I ruoli occasionali*, a volte chiamati "interazionali" che non sono direttamente collegati a una posizione sociale ufficiale ma piuttosto a una situazione e funzione "interattiva" determinante (consigliere, saggio, bugiardo, chiacchierone, mediatore, ecc.…).

Prendiamo l'esempio di un frammento di lezione in una classe di italiano in uno dei tre licei visitati:

L'insegnante stava dando la lezione ai suoi studenti, e stava correggendo la pronuncia di una studentessa quando uno studente entrò in classe, vedendolo passare davanti a lui, l'insegnante ha fatto un breve commento sul vestito di questo studente con l'enunciato: "*è bella, la tua maglietta, mi piace la tua maglietta*" poi riprende le attività che sono state interrotte dall'ingresso di questo studente.

Quando l'insegnante dava la lezione ai suoi studenti, in realtà, egli ha assunto il suo ruolo istituzionale di insegnante, quando ha iniziato a esprimere la sua opinione sulla maglietta dello studente, è uscito dal suo ruolo istituzionale per entrare nel suo ruolo occasionale, quello di un amico che dà la sua opinione sul vestito del suo amico. Quando ha ripreso le attività della lezione, tornò al suo ruolo istituzionale. Il processo di alternanza tra il ruolo istituzionale e i ruoli occasionali del docente nella classe di lingua non è raro, torneremo in seguito su di esso per indagare la sua causa.

Cusinato *et al.* (1993) ritengono che il *ruolo* che un soggetto parlante assume, possa essere considerato solo in relazione a quello dell'altro che interagisce, e viceversa. Perciò hanno insistito sull'assunto di "*rapporto dei ruoli*" invece di *ruoli*. Cusinato *et al.* (1993) ritengono che sia importante analizzare il ruolo di un individuo tenendo conto di quello del suo interagente, come nell'esempio precedente, quando l'insegnante ha lasciato il suo ruolo istituzionale (quello di un insegnante) per entrare nel suo ruolo occasionale (quello di un amico), il ruolo occasionale del suo studente viene aggiornato simultaneamente: è il suo ruolo di amico che viene valorizzato.

Per facilitare i passi della nostra ricerca, distinguiamo le relazioni interpersonali nella classe di lingua in tre categorie: la relazione tra insegnante e studenti, la relazione tra gli studenti e la relazione tra l'osservatore e gli interagenti.

7. 2. La relazione insegnante – studente

Crediamo che sia essenziale collocare l'analisi delle relazioni interpersonali in classe nel suo contesto socio-culturale. Mentre la relazione asimmetrica tra

l'insegnante e i suoi studenti può essere spiegata principalmente dalle caratteristiche specifiche delle istituzioni scolastiche, in una data situazione, l'insegnante che possiede le conoscenze da fornire, e lo studente che ha bisogno di acquistarle, il contesto socio-culturale algerino lo evidenzia più chiaramente. La didattica delle lingue straniere conosciuta come "tradizionale" applicata nei licei algerini, porta tracce di questa influenza.

Dato che la tradizione algerina sottolinea in particolare "il rispetto per l'insegnante" e "la sottomissione incondizionata all'insegnante e alle sue conoscenze", possiamo riassumere l'insegnamento di una lingua straniera nel nostro pese in una sola frase: "io insegno, quindi tu impari" il docente si trova così in una posizione privilegiata nella sua classe, l'organizzazione delle attività didattiche, la trasmissione delle conoscenze e l'adozione dell'approccio didattico sono incentrate sull'insegnante e controllate dall'insegnante, mentre i suoi alunni rimangono in una posizione passiva e secondaria.

Le relazioni interpersonali che si trovano nel rapporto sociale e nell'interazione si analizzano anche dall'angolo di una relazione di potere o di un equilibrio di potere. Dalle molte definizioni del concetto di *potere*, molto spesso emerge l'idea di una capacità di influenzare gli altri, alcuni autori italiani ci propongono una definizione interessante:

"Capacità di A di far fare qualcosa a B, che B non avrebbe fatto senza l'intervento di A. Si tratta di situazioni di squilibrio, in cui i due individui non sono sullo stesso piano, perché uno dei due gode di una posizione in qualche modo superiore e previlegiata".

(Pichierri, 2014; Diodato, 1998, p. 85)

La questione di interazione nella classe di lingua può essere uno dei riferimenti che si presenta principalmente attraverso le relazioni interpersonali tra l'insegnante e i suoi studenti. Data la posizione elevata che il docente occupa nello svolgimento della lezione e l'interazione, questo potere di far agire gli altri appartiene ovviamente a lui. Il pedagogo belgio Fourez (1990) (citato da Tacchi, 1998 e Pentucci, 2018) interessato nelle relazioni interpersonali a scuola, egli evoca "il voler influenzare" dell'insegnante, un concetto che dimostra una varietà di comportamenti degli insegnanti quanto a questo potere di influenzare gli studenti che è attributo dall'istituzione scolastica, cioè nel nostro caso il liceo.

Nell'insegnamento, tuttavia, è praticamente impossibile per un insegnante impartire le sue lezioni senza esercitare il potere di influenzare, vorremmo proporre per la nostra ricerca il "grado di influenzare" e il "modo di influenzare" che potrebbero distinguere gli insegnanti con convinzioni e esperienze didattiche diverse. Questo richiede delle procedure di manipolazione da parte dei docenti. Come sottolinea Fourez, un buon insegnante è essenzialmente un buon "manipolatore" (senza connotazione peggiorativa) che cerca di manipolare la relazione pedagogica e i contenuti didattici in modo che tutto "passi".

7. 2. 1. La posizione superiore dell'insegnante stabilita dal liceo e il suo comportamento di fronte alle regole di condotta

Prima di entrare nelle classi di italiano al liceo che vorremo osservare e studiare, non ci aspettiamo sorprese per quanto riguarda la relazione insegnante-studenti. È del tutto naturale scoprire che l'insegnante occupa una posizione superiore come in ogni interazione didattica, a causa del prestigio istituzionale e delle prerogative interazionali di cui gode l'insegnante.

Nel contesto didattico del liceo in Algeria, questa posizione elevata dell'insegnante è particolarmente consolidata a causa degli elementi socioculturali. Una famosa

poesia araba dice: "*Alzati in piedi per l'insegnante e glorificalo, egli avrebbe potuto essere un profeta*"[12], questi insegnamenti sono considerati regole di condotta per gli studenti algerini che hanno imparato dall'infanzia che "*Chiunque mi avesse insegnato l'alfabeto, sarei diventato il suo schiavo*"[13]. Dalla parte del docente, essendo stato assegnato il potere e quindi messo in un posto "prestigioso", deve comportarsi come un insegnante e non dovrà negoziare la sua posizione alta con la posizione bassa dei suoi studenti. Se sull'asse verticale, l'insegnante si trova in posizione alta nella scala gerarchia rispetto ai suoi studenti, sull'asse orizzontale, deve misurare e trovare una distanza corrispondente nei confronti dei suoi discenti. Spalletta (2009) sottolinea in questo senso che "l'asse orizzontale rappresenta il grado vicinanza agli altri, da quella eccessiva dell'invischiamento a quella evitata e assente della massima distanza, l'asse verticale indica la capacità di assumere responsabilità, prendersi cura, proteggere guidare, espressa in un continuum di attività/forza/dominio e passività/debolezza/sottomissione". Un rapporto familiare con gli studenti può portare l'insegnante giù dal suo venerabile trono. Dobbiamo considerare che nelle interazioni didattiche nel contesto didattico algerino, l'asimmetria della relazione insegnante-studente ha caratteristiche stabili perché, in primo luogo, è rinforzata dai valori socio-culturali, poi, è accettata dai due soggetti interagenti (il docente e l'apprendente) nel processo di insegnamento/apprendimento.

7. 2. 2. Studenti in gruppo compatto o singoli studenti?

Nelle interazioni didattiche, l'obiettivo principale dell'insegnante consiste nella trasmissione del sapere attraverso l'interazione con gli studenti. Nella pratica degli insegnanti, le modalità di interazione hanno caratteristiche diverse, possiamo dividerle in due tipi principali, si tratta dell'interazione instaurata principalmente tra l'insegnante e tutti gli studenti (o l'intera classe/gruppo classe), e l'interazione

[12] Poesia di Ahmad Shawqi (1868- 1932), trad. nostra.
[13] Detto arabo, trad. nostra.

instaurata nella maggior parte del tempo tra l'insegnante e i singoli studenti. Le relazioni tra il professore e gli alunni rivelano diversi aspetti secondo la modalità scelta da parte dell'insegnante. Studiamo un caso di un liceo attraverso l'analisi dei frammenti della lezione per determinare le modalità di interazione in classe e la sua influenza sulla relazione tra l'insegnante e gli studenti.

FRAMMENTO 2

PARTICIPANTI: INSEGNANTE, STUDENTE 1, STUDENTE 2, STUDENTE 3, STUDENTE 4, STUDENTE 5, STUDENTE 6, CLASSE.

(*Siamo all'inizio di una lezione che l'insegnante riprende dopo due settimane delle vacanze scolastiche, egli entra in classe*)

1. INSEGNANTE : bene? (.) tutto ok?
2. STUDENTE 1 : sì (.) bene
3. INSEGNANTE : quindi:: abbiamo finito la lezione di promessi sposi (.) come è andata? [bene?]
4. CLASSE : [sì]
5. INSEGNANTE : bene? (.) sì? (.) sì sì sì (.) ok (.) sabrina (.) le vacanze (.) sono andate bene?
6. STUDENTE 2: sì (0.2) bene (*ride*)
7. INSEGNANTE : benissimo (.) ok (.) uh: ismail (0.1) tutto bene?
8. STUDENTE 3 : sì
9. INSEGNANTE : sì (.) nada (.) bene?
10. STUDENTE 4 : bene
11. INSEGNANTE : ok (0.2) dunia (.) bene? sì?
12. STUDENTE 5 : bene
13. INSEGNANTE : ok (.) BENISSIMO (0.4) eh: oggi cominciamo con:: il compito (.) che ho dato (0.4) se:::: (0.2) è la pagina sessantasei (0.2)?

14. STUDENTE 1 : sì
15. INSEGNANTE : sessantasei (.) tutto bene soumaya?
16. STUDENTE 6 : sì (.) bene (0.1) grazie
17. INSEGNANTE : BENISSIMO (.) va bene (.)

Ecco un frammento che avviene all'inizio della lezione di uno dei tre licei di ILS. In generale, è spesso all'inizio della lezione, quando gli interagenti prendono il loro primo contatto, che possiamo trovare tracce ricche e convincenti per illustrare gli aspetti relazionali delle interazioni. Come abbiamo mostrato precedentemente, nelle interazioni didattiche, l'insegnante mantiene la posizione alta e si assume la responsabilità di aprire e chiudere una conversazione. Ci sembra facile trovare la prima attività didattica che l'insegnante deve fare con gli studenti nel 13. INSEGNANTE: (ok (.) BENISSIMO (0.4) eh: oggi cominciamo con:: il compito (.) che vi ho dato (0.4)). Eppure dobbiamo aspettare 12 turni di parola per sentirlo presentare questa attività.

Dopo un saluto a tutta la classe in 1. INSEGNANTE: (bene? (.) tutto ok?) e una domanda sulla lezione prima delle vacanze 3. INSEGNANTE: (quindi:: abbiamo finito la lezione di promessi sposi (.) come è andata? [Bene?]), i turni di parola da 5. INSEGNANTE a 13. INSEGNANTE sono dedicati all'interazione di saluti con gli studenti uno dopo l'altro, anche quando ha già iniziato a parlare del compito, ha fatto una digressione 15. INSEGNANTE: (sessantasei (.) tutto bene soumaya?) per salutare la studentessa Soumaya, alla quale non aveva parlato. Perché c'è così tanta enfasi sul saluto rivolto a ciascun partecipante? Si potrebbe spiegare questo fatto con la cortesia un po' eccessiva?

Lo studio più approfondito del nostro corpus ci ha permesso di trovare due funzioni del saluto in qualche modo particolare dell'insegnante. Innanzitutto, abbiamo notato che nel 5. INSEGNANTE, l'insegnante prima avvia un'interazione con l'alunna Sabrina (sabrina (.) le vacanze (.) sono andate bene?), affrontando un tema

personale che riguarda le vacanze della studentessa, egli destabilizza una relazione che era egualitaria tra lui e ogni studente. Al fine di ripristinare l'uguaglianza tra gli studenti, l'insegnante è tenuto a parlare con gli altri studenti presenti in classe. In secondo luogo, attraverso questo saluto individuale, ha introdotto la modalità di interazione nella sua lezione. Per l'insegnante, gli studenti si presentano come individui separati e non come una massa compatta. Egli si concentra sull'interazione tra l'insegnante e ciascun studente. Il fatto che il docente conosca perfettamente il nome di ciascun studente della sua classe e, anche, vedi le attività di alcuni studenti al di fuori della classe confermino il ruolo dominante di questa modalità di interazione.

Possiamo interpretare questo frammento del saluto all'inizio della lezione con il fatto che l'insegnante vorrebbe dire allo studente "io so che sei qui e tu esisti". Così, l'insegnante si aggiorna il primo contatto con l'intera classe, in particolare con ogni studente.

Durante le interazioni orali di domande-risposte nello svolgimento della lezione, possiamo vedere il predominio dello stesso tipo di interazione: l'insegnante conta sulla risposta di ogni studente e cerca di stabilire un'interazione individuale con il maggior numero possibile degli studenti, sia per conoscere le loro esperienze personali, o per farli capire un contenuto didattico autentico come nel seguente frammento:

FRAMMENTO 3

PARTICIPANTI: INSEGNANTE, STUDENTE 1, STUDENTE 2, STUDENTE 3, STUDENTE 4, STUDENTE 5, STUDENTE 6, CLASSE.

(*Dopo una breve sequenza di video con l'utilizzo del proiettore, l'insegnante formula delle domande agli studenti*)

1. INSEGNANTE : cosa avete visto (.) in::: (.) nel video? (0.2) cosa avete visto? (0.6) dunia (.) cosa hai visto (.) tu?
2. STUDENTE 1 : eh eh (.) ves:titi
3. INSEGNANTE : (*annuendo*) MOLTO BENE eh (.) ho visto vestito da sport (.) PERFETTO (.) molto bene (.) ho visto <u>vestito da sport</u> (0.2) e voi (.) cosa avete visto? sabrina (.) tu (.) cosa hai visto?
4. STUDENTE 2 : moda
5. INSEGNANTE : <u>sfilata</u> di moda (.) vediamo sfilata di moda (.) ESATTO (.) ESATTO (.) altro? (0.4) ismail?
6. STUDENTE 3 : °ah° (0.5) scarpa
7. INSEGNANTE : ho visto scarpe (.) sì (.)
8. STUDENTE 3 : eh eh sì
9. INSEGNANTE : bene (.) hai visto scarpe (.) cosa altro? (.) soumaya (.) e tu (.) cosa hai visto?
10. STUDENTE 4 : eh: eh: vestiti
11. INSEGNANTE : <u>dei vestiti</u> (.) esatto (.) sì (0.3) iman (.)
12. STUDENTE 5 : eh: (0.4) scrivere (.) [vistiti]
13. INSEGNANTE : [sì sì] (.) delle:: ci sono PAROLE sui vestiti (.) Ines (0.2) d'accordo?
14. STUDENTE 6 : °sì (.) sì°
15. INSEGNANTE : parole sui vestiti (.) eh:: non ci sono molti vestiti (0.2) vero o falso?

Dopo aver formulato l'unica domanda con il pronome personale soggetto "*voi*" all'intera classe nel 1. INSEGNANTE: (cosa avete visto (.) in::: (.) nel video? (0.2) cosa avete visto? (0.6) dunia (.) cosa hai visto (.) tu?), l'insegnante riformula rapidamente la stessa domanda con il pronome personale soggetto "*tu*" (cosa hai visto (.) tu?) per riporla rispettivamente ai cinque studenti (in 1. INSEGNANTE all'alunna Dunia, in 3. INSEGNANTE all'alunna Sabrina, in 5. INSEGNANTE all'alunno Ismail, in 9. INSEGNANTE all'alunna Soumaya, e in 11. INSEGNANTE all'alunno Iman)

affinché parlino di ciò che hanno visto nel video. Le cinque mosse interazionali stabilite tra l'insegnante e ciascun studente rivelano la modalità di interazione di tipo IRF (*iniziazione – risposta – feedback*). Avendo un materiale didattico in forma di testo davanti a loro che fornisce degli indizi, gli studenti riescono a trovare una risposta senza difficoltà. È interessante studiare la reazione del docente, ogni volta fa la ripetizione (due ripetizioni) dell'enunciato dell'alunno accompagnata da una valutazione positiva (*feedback positivo*), come reagisce nel 3. INSEGNANTE alla risposta della studentessa Dunia con l'enunciato *((annuendo)* MOLTO BENE eh (.) ho visto vestito da sport (.) PERFETTO (.) molto bene (.) ho visto vestito da sport (0.2) e voi (.) cosa avete visto? sabrina (.) tu (.) cosa hai visto?), e nel 11. INSEGNANTE alla risposta della studentessa Soumaya con l'enunciato (dei vestiti (.) esatto (.) sì (0.3) iman (.)).

De Meo (2018) sottolinea che la ripetizione dell'enunciato dello studente da parte dell'insegnante è un processo di apprezzamento molto comune nell'insegnamento. Secondo Orsolini (1995 citato da Massoni e Maragna, 1997), nell'ambito della competenza pragmatica, la ripetizione dell'enunciato serve a sviluppare la competenza conversazionale. Infatti, l'insegnante che ripete un enunciato offre un input implicito[14], che non fa ricorso a linguaggio metalinguistico né a spiegazioni grammaticali (Favilla e Nuzzo, 2015). Questo è ciò che l'insegnante della classe osservata cerca di fare, spesso ripete l'enunciato dello studente due volte per rinforzare l'effetto dell'input implicito. L'osservazione del corpus mostra che l'insegnante utilizza l'input implicito nella sua pratica come priorità, nel 6. ISMAIL, quando lo studente non ha utilizzato il verbo nel suo enunciato (*scarpe*), nel 7. INSEGNANTE, l'insegnante gli riformula l'enunciato nella sua ripetizione aggiungendo il verbo e il tempo adeguato (*ho visto delle scarpe*) senza fare alcuna osservazione metalinguistica o esplicita. Possiamo dire che la predominanza del tipo

[14] L'input implicito ha carattere esclusivamente comunicativo, senza particolari manipolazioni da parte dell'insegnante (Favilla e Nuzzo, 2015)

di interazione insegnante e ciascun studente nella classe potrebbe essere spiegata dal principio di lavoro didattico adottato dall'insegnante.

Attivare l'interazione tra l'insegnante e i diversi studenti contribuirà a una migliore conoscenza reciproca tra i due gruppi interagenti. Nel corso del tempo, si potrebbero creare collegamenti molto forti. Durante le nostre osservazioni nelle classi di italiano al liceo, abbiamo trovato una relazione di armonia, amicizia e fiducia tra l'insegnante e gli studenti.

7. 2. 3. Una relazione asimmetrica e il potere dell'insegnante

Nei licei di italiano dove gli insegnanti algerini condividono la stessa cultura educativa con gli studenti, è probabile che sia molto più facile per loro interagire con gli studenti. I partecipanti non hanno bisogno di negoziare o regolare costantemente il loro comportamento verbale in relazione al loro interlocutore.

Quello che chiamiamo un insegnante è qualcuno che trasmette saggezza, insegna una disciplina e risponde a domande. Ecco l'immagine di un insegnante radicata nelle teste degli algerini. I docenti esercitano una professione che guadagna un vero rispetto nella società algerina. La situazione privilegiata e rispettabile che gode l'insegnante di italiano ILS rafforza il suo potere di influenzare nel suo comportamento in classe, ne possiamo trovare alcune tracce che si manifestano in un modo o nell'altro fra gli insegnanti di italiano LS al liceo:

FRAMMENTO 4

PARTICIPANTI: INSEGNANTE, CLASSE.

(*la lezione inizia con una piccola prova di grammatica sui verbi italiani, l'insegnante dà a suoi studenti una lista di venti verbi in cui gli studenti devono dare il significato*

in arabo e fare la coniugazione, poi egli dà le istruzioni per lo svolgimento della prova)

1. INSEGNANTE : [ziti::]
2. CLASSE : [(xxx)]
3. INSEGNANTE : “ “
   لا تتكلموا (.) الســاعة الآن::: ســنتوقف بعد 20 دقيقة (.) لأي واحد (.) اينما تصــلوا (.) نتوقف في الوقت المحدد (.) هل فهمتم ما مكتوب في الورقة؟ (.) هل عندكم اسئلة؟
   /non parlate più (.) adesso sono le:::: (.) ci fermiamo in venti minuti (.) e questo per chiunque (.) ovunque voi arriviate (.) tutto sarà finito all'ora prevista (.) avete capito cosa c’è scritto sul foglio? (.) avete delle domande? /
4. CLASSE : “لا “
   /no/
5. INSEGNANTE : " (.) نصرف الأفعال حسب الظمائر (.) عليك ان تضع اولا مصدر الأفعال
   التصحيح سيكون على 20 للعشرون فعل (.) إذا (.) لنبدأ
   /dovete prima mettere l'infinito dei verbi (.) si mette la coniugazione dei verbi secondo i diversi pronomi <<io tu lui lei noi voi loro>> (.) questo sarà valutato su 20 per i 20 verbi (.) va bene (.) cominciamo eh/[15]

Ciò che abbiamo in questo esempio è un frammento di una prova che si svolge all’inizio di una lezione dove il docente fornisce le istruzioni di questa prova. In particolare, egli ha sottolineato due punti riguardanti alla durata del test e ai criteri della valutazione. Questa prova durante la lezione, ci ricorda una delle caratteristiche salienti dei licei di italiano LS: le attività didattiche e pedagogiche sono organizzate in modo tale da raggiungere obiettivi specifici e determinati. La maggior parte degli studenti frequentano le lezioni di italiano LS al liceo non per interesse o anche per rilassarsi o semplicemente per divertirsi, ci sentiamo più il lato serio negli studi degli

[15] Gli scambi interattivi sono stati effettuati in lingua araba, sono tradotti in italiano dal dottorando.

studenti e l’insistenza dell'insegnante sulla qualità dell'apprendimento/insegnamento che risulta nella prova effettuata durante la lezione.

Possiamo notare che l'insegnante non ha nemmeno bisogno di segnalare a cosa serve per presentare le attività della prova, questo ci indica l'alta frequenza di questo tipo di test che gli studenti sono abituati a fare. L'insegnante ricorda in primo luogo l'istruzione circa il tempo previsto della prova 3. INSEGNANTE (ci fermiamo in venti minuti (.) e questo per chiunque (.) ovunque voi arriviate (.) tutto sarà finito all'ora prevista (.)), poi spiega il suo criterio di valutazione (questo sarà valutato su 20 per i 20 verbi (.)), possiamo distinguere la posizione alta dell'insegnante che esercita il suo potere come organizzatore delle attività didattiche in classe e valutatore delle produzioni scritte degli studenti, non abbiamo trovato alcun indizio negli enunciati dell'insegnante la cui funzione è quella di salvaguardare la faccia degli studenti, al contrario, abbiamo notato l'uso ripetuto delle espressioni congiuntive come “*qualunque*, *ovunque*” hanno invece il valore di insistere sulle condizioni rigorose delle istruzioni per lo svolgimento della prova. Il docente usa la prova come mezzo non solo per verificare l'efficacia del lavoro in classe, ma anche per spingere gli studenti a lavorare di più. Dimostrando un’esigenza sulla qualità del lavoro degli studenti, l'insegnante si trova in una posizione opposta a quella degli studenti, cioè una relazione asimmetrica tra il docente e i suoi alunni stabilizzata dall’istituzione scolastica (il liceo) si presenta più nel contesto algerino con gli insegnanti algerini.

Un famoso detto nella società algerina “se un figlio/a non è ben educato/a, è la colpa di suo padre, mentre se l’istruzione non viene eseguita, la colpa è la pigrizia del suo insegnante”. Un bravo insegnante, è qualcuno che sia esigente con i suoi studenti. Nel frammento precedente, l’insegnante, rappresentante dell’istituzione scolastica, impone la sua esigenza sul lavoro da svolgere per la prova della produzione scritta. Nel frammento seguente, esamineremo la reazione del professore alla produzione orale degli alunni durante la lezione:

FRAMMENTO 5

PARTICIPANTI: INSEGNANTE, STUDENTE 1, STUDENTE 2,

(*Due studentesse fanno degli esercizi di traduzione orale davanti l'intera classe, una delle quali parla arabo in maniera improvvisa, mentre l'altra traduce ciò che sente. L'insegnante sta accanto a loro, le ascolta e le corregge*).

1. INSEGNANTE : (*a una delle due studentesse*) الجملة كاملة (.) مرة أخرى
   /ancora una volta (.) tutta la frase/
2. STUDENTESSA 1 : الذي قلته سابقا؟ */quello che hai detto prima?/*
3. INSEGNANTE : نعم */sì (.) quello/*
4. STUDENTESSA 1 abbiamo:: molto di
5. INSEGNANTE : [no] (.) <u>facciamo</u>
6. STUDENTESSA 1 : oh facciamo mo:lti (.) mo:lti ese:rci:zi (.) a ehm ehm
7. INSEGNANTE : orali?
8. STUDENTESSA 1 : o:rali per sua::
9. INSEGNANTE : <u>a sua</u> richiesta
10. STUDENTESSA 1 : a sua richiesta
11. INSEGNANTE : in classe
12. STUDENTESSA 1 : in classe
13. INSEGNANTE : (*alla studentessa che fa l'esercizio*)
    لم تصرف الفعل (.)
    (*a tutta la classe*)
    لم تصرف الفعل (.) إذن (.) من في نفس المجموعة معها؟ ارفعوا يدك من فضلك
    (0.4)

(a quelli dello stesso gruppo)

عليكم التدرب مع بعضكم البعض (.) فهتم؟(.) يجب أن تساعدوها (.) يجب أن تساعدوها في التصريف*(.)*

واضح؟

*/(*alla studentessa che fa l'esercizio*) non hai fatto la coniugazione del verbo(.)*

*(*a tutta la classe*) non ha fatto la coniugazione del verbo (.) allora (.) chi fa*

*parte dello stesso gruppo con lei? (.) alzate la mano per favore (0.4) (*a quelli dello stesso gruppo*) voi (.) dovete allenarvi tra di voi (.) avete capito? (.) dovete aiutarla ad allenarsi (.) dovete aiutarla ad allenarsi alla coniugazione (.) chiaro?/*[16]

Ecco una scena della lezione dove l'insegnante accompagna una studentessa della sua classe nella pratica dell'italiano attraverso degli esercizi di traduzione orale. Possiamo vedere che l'insegnante gioca un ruolo di valutatore che interviene sia nella correzione quando non appena osserva le scorrettezze come nel 5. INSEGNANTE: ([no] (.) facciamo) e nel 9. INSEGNANTE: (a sua richiesta), sia nel colmare lacune lessicali per la studentessa che ha difficoltà di trovare una parola appropriata come nel 7. INSEGNANTE: (orali?), sia per aiutare la studentessa a completare una frase come nel 11. INSEGNANTE: (in classe). Possiamo osservare che nessuna scorrettezza è stata trascurata dall'insegnante, in effetti, nessun errore sarebbe consentito nella produzione orale degli studenti, questo è l'obiettivo finale di questo tipo di pratica.

Leggendo il turno di parola 13. INSEGNANTE: (chi fa parte dello stesso gruppo con lei? (.) alzate la mano per favore (0.4) voi (.) dovete allenarvi tra di voi (.) avete capito? (.) dovete aiutarla ad allenarsi (.) dovete aiutarla ad allenarsi alla coniugazione (.) chiaro?), abbiamo capito che gli studenti di questa classe sono stati divisi in gruppi in modo che tutti possano andare avanti con lo stesso ritmo verso l'obiettivo che non è evidente. L'esigenza dell'insegnante si estende alle attività di apprendimento degli studenti dopo la lezione. Dato che lavorano in gruppi, quelli dello stesso gruppo sono responsabili di aiutare il loro compagno che è in difficoltà. Le domande dell'insegnante sono state formulate in modo indiscutibile nel 13. INSEGNANTE (chi fa parte dello stesso gruppo con lei? (.) alzate la mano per favore (0.4) (*a quelli dello stesso gruppo*) voi (.) dovete allenarvi tra di voi (.) avete capito? (.) dovete aiutarla ad allenarsi (.) dovete aiutarla ad allenarsi alla coniugazione (.)

[16] Gli scambi interattivi sono stati effettuati in lingua araba, sono tradotti in italiano dal dottorando.

chiaro?), e nessuna traccia della procedura di salvare la faccia può essere trovata nel parlato del docente. Se il verbo modale "*dovere*" che egli utilizza molte volte serve a rammentare gli studenti che si tratta di un dovere di studiare bene come apprendenti, l'insegnante ritiene inoltre che sia un dovere essere esigente nel suo comportamento verbale verso gli studenti in classe. Abbiamo citato sopra la distinzione tra il "*desiderio di influenzare*" e il "*volere influenzare*" dell'insegnante, invece, per quello che concerne il comportamento dell'insegnante nel contesto liceale algerino, vorremmo e preferiamo parlare di "*il dovere influenzare*" che vediamo pesare sulle spalle dei docenti che sono costretti a tornare a questo ruolo socialmente determinato.

Marcarino (1988), citando Gumperz (1977), mette in rilievo i processi di inferenza conversazionale che implicano, da un lato, la percezione degli indizi di *contestualizzazione*[17], dall'altro lato, la capacità di comunicare con altri canali di comunicazione. Il processo di inferenza conversazionale non è altro che un processo interpretativo legato al contesto e quindi alla situazione, per mezzo del quale i partecipanti calcolano le intenzioni dell'interlocutore e basano su queste le loro risposte (Marcarino, 1988). L'interpretazione di una relazione asimmetrica tra l'insegnante e i suoi studenti può essere presa in considerazione solo se si tiene conto del contesto socio-culturale algerino, proprio come lui lo spiega:

Tutti i comportamenti verbali sono regolati da norme sociali che specificano i ruoli, i diritti e i doveri dei partecipanti nei confronti degli altri, gli argomenti consentiti, i modi appropriati di parlare e modi di introdurre informazioni.

(Gumperz 1982, p. 164 citato da Everri, 2010, p. 73)

[17] Il termine di *contestualizzazione* coniato da Gumperz indica l'uso di segnali comunicativi nell'interazione che consentono di collegare ciò che è stato detto in una data situazione con il background di conoscenze, di valori e di aspettative degli interagenti, questo concetto è stato presentato con dettaglio in Caffi (2001) con le nozioni di basi della pragmatica della comunicazione e la pragmatica linguistica.

7. 2. 4. Gli studenti esistono, ma come membri di una collettività

Nelle lezioni di lingua italiana che abbiamo osservato nei tre licei di italiano, troviamo che la stragrande maggioranza delle prese di turno sono dominate dagli insegnanti, soprattutto quando si tratta di spiegare il testo, dove gli insegnanti passano del tempo a spiegare il lessico e la grammatica. L'interazione, in maniera generale, avviene tra l'insegnante e l'intera classe, mentre le interazioni stabilite tra l'insegnante e uno studente/una studentessa non vengono promossi e si verificano raramente. Tutto ciò può essere spiegato da ragioni oggettive: da un lato, il gran numero di studenti in una classe (circa più di 30 studenti nella maggior parte delle classi osservate) rende difficile lo scambio comunicativo individuale con l'insegnante, dall'altro lato, gli insegnanti che sono restati imprigionati dal programma fissato dal Ministero che sembra molto pesante non trovano il tempo di condurre conversazioni libere e personali in classe.

Abbiamo avuto la possibilità di osservare degli scambi interattivi più attivi in classe durante momenti di esercizi, come nel frammento seguente:

FRAMMENTO 6

PARTICIPANTI: INSEGNANTE, STUDENTE 1, STUDENTE 2, STUDENTE 3, CLASSE,

(*l'insegnante ha bisogno di un volontario/una volontaria per venire alla lavagna per fare un esercizio con spazi vuoti usando l'espressione "compilare con"*)

1. INSEGNANTE : riempi:re qualcosa (.) con qualcosa (0.1) eh↑ difficile?
2. CLASSE : no
3. INSEGNANTE : no (.) bene (.) (*ride*) (0.3) aspetto (0.5) se:: ci sono errori (.) non è problema (0.2) possiamo fare gli stessi esercizi eh:: come questi (.) facciamo le correzioni dopo (0.7) allora (.) chi vuole fare il primo? (.) VA BENE isra (*Isra viene a scrivere sulla lavagna e completa la frase*)

4. CLASSE : °borsa° (.) °borsa° (.) °borsa°(*alcuni studenti chiamano a bassa voce l'errore di scrittura a Isra che si trova di fronte alla lavagna*)
5. INSEGNANTE : NO (.) non diciamo nulla adesso eh (.) facciamo dopo (0.1) (*Isra torna al suo posto*) allora (.) isra ha scritto:: <lui ha riempito la sua borsa DI soldi> (.) giusto?
6. CLASSE : di soldi (.) di soldi
7. INSEGNANTE : no↑ (.) chi corregge? (0.6) corretto?
8. STUDENTE 1 : sì (.) sì
9. INSEGNANTE : per nadia:: è CORRETTO
10. CLASSE : °di soldi°
11. INSEGNANTE : e:: gli altri?=
12. STUDENTE 2 : =di soldi
13. INSEGNANTE : farouk?
14. STUDENTE 3 : di soldi
15. INSEGNANTE : di soldi (.) perché?
16. STUDENTE 3 : °ah° (*pensando, ma non riesce a trovare una risposta*)
17. INSEGNANTE : avete visto↑ <la sua camera è riempita di libri> e::: <lui ha riempito il lavandino di acqua> (0.2) QUINDI ha riempito la sua borsa↑
18. CLASSE : di soldi (*tutti insieme ad alta voce*)
19. INSEGNANTE : di soldi (.) se dico:: ho riempito un modulo
20. CLASSE : [eh (xxx)] (*ogni studente dà la sua risposta ad alta voce*)
21. INSEGNANTE : [COSA↑ significa ho riempito un modulo?]
22. CLASSE : ho compilato (.) ho compilato (.) (*tutti dicono quasi la stessa frase*)
23. INSEGNANTE : ho compilato↑ ho compilato un assegno
24. CLASSE : ho compilato un assegno (*tutti insieme ad alta voce*)
25. INSEGNANTE : ho compilato (.) ecco (.) una assegno o un modulo↑ BENISSIMO

Nel frammento sopra, l'insegnante che offre agli studenti la scelta di essere volontariamente designati per venire a scrivere sulla lavagna incontra una difficoltà

che si presenta in una certa passività da parte degli studenti al momento della presa di parola in classe. Nonostante la posizione elevata e l'indiscutibile autorità del docente, osserviamo una resistenza da parte dei suoi alunni alla sua richiesta, che si manifesta con due silenzi di lunga durata nel 3. INSEGNANTE: (no (.) bene (.) (*ride*) (0.3) aspetto (0.5) se:: ci sono errori (.) non è problema (0.2) possiamo fare gli stessi esercizi eh:: come questi (.) facciamo le correzioni dopo (0.7) allora (.) chi vuole fare il primo? (.) VA BENE isra), ci sentiamo una vera riluttanza degli studenti ad uscire dal loro banco per venire a svolgere questo compito alla lavagna. Supponendo che gli studenti abbiano paura di commettere errori, l'insegnante cerca di rassicurarli incoraggiandoli, egli ha avuto come risposta un silenzio che dura anche più a lungo della prima volta. l'insegnante ha quindi ripetuto la richiesta a tutti nel 3. INSEGNANTE: ((0.7) allora (.) chi vuole fare il primo? (.) VA BENE isra), la studentessa di nome Isra risponde questa volta alla richiesta dell'insegnante senza indugio, lo fa, supponiamo, in parte a causa del desiderio di salvare la situazione.

Il silenzio degli studenti liceali di italiano in classe diventa un fenomeno comune fra gli insegnanti, le nostre indagini sul campo lo confermano ancora una volta, questo è stato oggetto di studio da parte di insegnanti e ricercatori. Notiamo che gli studenti preferiscono rimanere in silenzio, soprattutto quando l'insegnante chiede loro un intervento personale o individuale. Mostrarsi di fronte agli altri costituisce l'atto più minaccioso per la maggior parte di loro.

Quando la domanda è rivolta all'intera classe, ascoltiamo le risposte degli studenti che parlano ad alta voce e unanimemente come vediamo nel frammento 18. CLASSE: (di soldi (tutti insieme ad alta voce)), nel 20. CLASSE: ([eh (xxx)] (ogni studente dà la sua risposta ad alta voce), nel 22. CLASSE: (ho compilato (.) ho compilato (.) (tutti dicono quasi la stessa frase*)* e nel 24. CLASSE: (ho compilato un assegno (*tutti insieme ad alta voce*)). Le interazioni tra il docente e gli apprendenti in questa parte si svolgono in una calda e rilassata atmosfera con la partecipazione attiva di tutti gli studenti, essi si trovano molto più ad agio e si sentono sicuri nella condizione di

anonimato finché sono membri di un gruppo e di una collettività. Possiamo osservare un contrasto sorprendente tra questa scena e quella dell'inizio della lezione. Gli studenti sembrano abituarsi o preferire rimanere anonimi durante le interazioni orali nelle classi di italiano LS al liceo, dall'altro lato l'insegnante preferisce più o meno questo tipo di interazione rivolgendosi all'intera classe nella maggior parte del tempo. Abbiamo già manifestato il nostro interesse e l'intenzione di approfondire la nostra ricerca su questo tema in futuro chiedendoci sull'origine e sulla responsabilità di questo famoso fenomeno del silenzio degli studenti in classe, per i due fattori chiave di questo problema, che sono da un lato l'insegnante che promuove il suo scambio conversazionale con l'intera classe, e dall'altra parte gli studenti che fanno attenzione a non rivelarsi personalmente.

7. 2. 5. Un altro aspetto della relazione insegnante-studenti

La capacità e il potere d'influenza degli insegnanti algerini di italiano che abbiamo osservato in classe ci porta facilmente ad assumere che si tratti di una relazione formale e un po' tesa tra l'insegnante e i suoi studenti, anche se questa è un'interpretazione superficiale, criticare spietatamente i suoi studenti in classe non impedisce di instaurare con loro una relazione stretta e intima. Il comportamento dell'insegnante osservato in classe lo conferma:

FRAMMENTO 7

PARTICIPANTI: INSEGNANTE, STUDENTE 1, STUDENTE 2, CLASSE,

(*Due studentesse fanno esercizi di fronte all'intera classe, una parla l'arabo, l'altra le traduce, l'insegnante le corregge.)*

1. STUDENTE 1 : استاذتنا صارمة: جدا (0.2) استاذتنا (0.2) اممم:

/mhm: (0.2) nostra (0.2) la nostra insegnante è (.) molto: severa/

2. STUDENTE 2 : mhm: (.) maestra: severo (*la studentessa non ha fatto la concordanza*) (.) molto: severa (*qui ha fatto la concordanza*)
3. INSEGNANTE : è severa (*l'insegnante insiste sulla concordanza*) (.) [la maestra: è severa (.) la maestra è molto seve-ra]
4. CLASSE : (*l'intera classe si allena allo stesso tempo con l'insegnante facendo attenzione a fare la concordanza*) [la maestra: è severa (.) maestra è molto seve-ra]
5. INSEGNANTE : (*allo studente 2*) مرة أخرى */ ancora una volta /*
6. STUDENTE 1 : maestra è molto seve-seve-ra
7. INSEGNANTE : جيد (.) يمكن ان تقولوا */bene (.) potete dire /*
   (.) la maestra sembra severa
8. CLASSE : sembra? (.) sembra? (*alcuni studenti*)
9. INSEGNANTE : تبدو مثل (.) هذا يعني يبدو */questo significa sembrare (.) avere l'aria di (scrivendo alla lavagna)/*
   (.) la maestra ha l'aria di essere severa (.) in realtà: (.) è molto gentile (.)
   واضح؟ مفهوم؟ مرة أخرى */ chiaro? capito? (.) ancora una volta /*

L'insegnante della classe di italiano osservata fa parte dell'esempio della studentessa che la descrive molto severa in 2. STUDENTE2: (mhm: (.) maestra: severo (*la studentessa non ha fatto la concordanza*) (.)molto: severa (*qui ha fatto la concordanza*), dopo aver sottolineato la necessità di fare la concordanza con l'aggettivo "*severa*", che è una questione legata alla grammatica italiana, l'insegnante torna al contenuto e lo cambia aggiungendo il verbo "*sembra*" davanti all'aggettivo "*severa*" in 7.INSEGNANTE: (bene (.) potete dire (.) la maestra sembra severa) per arrivare alla fine a una frase completa in cui troviamo una parola molto significativa che è l'aggettivo "*gentile*" in 9.INSEGNANTE: (la maestra ha l'aria di essere severa (.) in realtà: (.) è molto gentile).

La produzione orale originaria della studentessa: “maestra è molto severa” è diventata, dopo l'intervento dell'insegnante, “la maestra ha l’aria di essere severa, in realtà, è molto gentile”. Possiamo percepire in questa modifica il proverbio italiano (veneto): “Chi ben ama ben castiga”[18] (Grisi, 1997), una linea di condotta adottata da molti genitori algerini nei confronti dei loro figli. Infatti, ci sembra che la nozione di “*famiglia*” possa essere presa in prestito per aiutare a capire una situazione relazionale in una classe di italiano LS al liceo. In realtà, tra i membri di una famiglia, le formule di cortesia sono quasi eliminate, il legame tra di loro è così forte e intimo che non ne hanno bisogno. Quindi, la classe assomiglia perfettamente a una famiglia in cui l'insegnante che gioca il ruolo dei genitori può criticare alla buona gli studenti e trattarli come se fossero i loro figli.

L’insegnante della classe osservata, che fa parte dell’esempio, ha accettato di essere considerata una insegnante severa da suoi alunni, la modifica che ha fatto ci dimostra che spera ancora che gli studenti saranno in grado di percepire l'amore profondo della loro insegnante dietro la sua apparenza di esigenza e severità. La convivenza e l'intimità della relazione tra l'insegnante algerino e i suoi studenti di italiano LS, come quella tra i membri di una famiglia, possono essere percepiti anche negli argomenti di discussione affrontati in classe, come possiamo osservare nel seguente esempio:

[18] Questo proverbio significa chi ama veramente qualcuno, non esita mai ad aiutare a migliorarsi, anche rimproverandolo quando lo serve.

FRAMMENTO 8

PARTICIPANTI: INSEGNANTE, STUDENTE 1, CLASSE,

(*il docente insegna agli studenti a pronunciare correttamente la parola "zio", chiede a Chaima, una brava studentessa della sua classe, a pronunciarla all'intera classe, e gli studenti distinguono una differenza tra la pronuncia di Chaima e quella dell'insegnante*.)

1. INSEGNANTE : نطلب من شيماء أن تنطقها / *chiediamo a chaima di pronunciarla* / (*alla studentessa*) (.) chaima↑(.) puoi pronunciare la parola zio? *(/tsio/ la pronuncia della parola dell'insegnante*) (.) (*agli studenti*) [zitto::]
2. CLASSE : [xxxxx]
3. STUDENTE 1 : zio (*/dzio/ pronuncia della studentessa*)
4. CLASSE : zio (*/dzio/ gli studenti imitano la pronuncia della studentessa*)
5. INSEGNANTE : (*alla studentessa*) zi */tsi/* (.) zio *(/tsio/ l'insegnante insiste sul suo modo di pronunciare*)
6. CLASSE : [(*ridono*)]
7. INSEGNANTE : (*agli studenti*) (.) [zitto::] (.) (*alla studentessa*) ancora
8. STUDENTE 1 : zio (*/dzio/ pronuncia della studentessa*)
9. CLASSE : zio (*/dzio/ gli studenti imitano la pronuncia della studentessa*)
10. INSEGNANTE : (*alla studentessa*) ci sono due pronunce
11. STUDENTE 1 : °sì (.) sì °
12. INSEGNANTE : si pronuncia (.) ZIO *(/tsio/)*
13. STUDENTE 1 : sì sì
14. INSEGNANTE : va bene (.) si (.) (*agli studenti*)
    (.) ليست مشكلة (.) نطقها:: (.) على طريقتي
    / *non è un problema (.) la sua pronuncia è:: (.) ma la << z /ts/ >> a modo mio* / (.) zio (*/tsio/ <<zio>> dell'insegnante sembra questa volta un po' vicina alla pronuncia /dzio/ della studentessa*)

15. CLASSE : zio (*/dzio/ gli studenti imitano la pronuncia*)
16. INSEGNANTE : جيد (.) واضح؟ (.) مرة اخرة */ va bene (.) chiaro? (.) ripetete (.) un'altra volta /*
17. CLASSE : zio
18. INSEGNANTE : sì (.) (*alla studentessa*) (.) è un accento un po' di roma (.)
19. STUDENTE 1 : °sì°
20. INSEGNANTE : un po' dura
21. CLASSE : (xxx)
22. INSEGNANTE : perché (.) ero in italia a:: roma (.) mio insegnante di italiano↑ era di roma
23. STUDENTE 1 : eh (*l'insegnante parla con la studentessa, ma ci sono gli studenti della classe che li ascoltano e anche reagiscono*)
24. INSEGNANTE : (*agli studenti*) لا تقلقوا كثيرا حول هذا الفرق في النطق (.) دعنا نقول:: عموما نطقي هو صحيح

    / non vi preoccupate tanto di questa differenza nella pronuncia italiana (.) diciamo che:: nel complesso la mia pronuncia è giusta /
25. CLASSE : (*ridono*)
26. INSEGNANTE : آ: عندما كنت في الجامعة (.) عندما كنت أتحدث الإيطالية (.) الكثير اعجبهم نطقي

    /eh: quando ero all'università (.) quando parlavo italiano (.) molti si erano lasciate attrarre dalla mia pronuncia /
27. CLASSE : (*gli studenti ridono*)
28. INSEGNANTE :

كان لدي نطق جيد للغة الإيطالية (.) الان (.) عليكم أن تكونوا حذرين (.) عند نطق الكلمات (.) عليكم أن تقولوا zio (/tsio/) (.) واضح؟

/ avevo una bella pronuncia dell'italiano (.) adesso (.) dovete essere attenti (.) quando pronunciate le parole (.) dovete dire zio (/tsio/) (.) chiaro? /

Nel frammento sopra, le interazioni avvengono attorno alla pronuncia di una parola italiana “zio”, la situazione diventa un po' complessa a causa di una piccola differenza tra la pronuncia della studentessa Chaima e quella dell'insegnante quando pronunciano la stessa parola. La studentessa ha cambiato radicalmente il tipo di interazione in classe dove gli scambi interattivi si verificano di solito tra due gruppi interagenti (l’insegnante e gli studenti) a degli scambi interattivi tra tre gruppi interagenti (l’insegnante l’intera classe e una studentessa). In che modo l'insegnante, come organizzatore delle attività didattiche, gestisce le sue relazioni con gli altri due gruppi interagenti? Possiamo trovare nella tabella sottostante le interazioni che l'insegnante stabilisce con gli altri due gruppi interagenti nella sequenza citata sopra e gli argomenti affrontati nelle conversazioni:

L’inizio e la fine del turno di parola di ogni scambio interattivo	Il gruppo interagente a cui l'insegnante rivolge la parola	Argomento di conversazione affrontato all'interno di ogni scambio interattivo
1.Insegnante – 14.Insegnante	Alla studentessa Chaima	▪ Chiede a Chaima di pronunciare la parola “zio” ▪ osservazione sulla differenza delle due pronunce ▪ discussione con la studentessa su questa differenza
14.Insegnante– 18.Insegnante	Agli studenti (l’intera classe)	▪ guida agli studenti dopo lo scambio interattivo con Chaima
18.Insegnante– 24.Insegnante	Alla studentessa Chaima	▪ richiama il suo accento di italiano ▪ i ricordi del suo docente di italiano romano
24.Insegnante– 28.Insegnante	Agli studenti (l’intera classe)	▪ spiega il problema di pronuncia dell’italiano

Tabella 3. Gli scambi interazionali stabiliti dal docente con i due gruppi interagenti della classe con gli argomenti della conversazione.

Introdurremo per l'analisi del presente frammento la concezione di polifonia del soggetto parlante di Bachtin che ci sembra rilevante per spiegare e interpretare una situazione di relazione piuttosto complicata in questa classe.

Per Bachtin, dentro e dietro il soggetto parlante, nasconde uno o più altri (Rocca e Stendoro, 2002). L'enunciazione polifonica (Almansi, 1985) in classe si manifestata con la presenza di varie fonti enunciative, che sono alla base del discorso didattico effettivamente enunciato in cui Sordella *et al.* (1995) distinguono tre tipi:

- Enunciato di un locutore sapiente che rappresenta le norme della lingua.
- Enunciato che rivela una posizione di autorità dell'insegnante e dell'istituzione scolastica.
- Enunciato personale dell'insegnante che può riferirsi alla relazione interpersonale dei partecipanti interagenti e alle loro esperienze.

La complessità dello scambio interattivo del frammento di cui sopra è dovuta in gran parte all'intervento dell'alunna. Possiamo notare che lo status dell'insegnante di italiano LS al liceo come locutore sapiente e accademico che rappresenta le norme e le regole della lingua italiana di fronte a suoi alunni sembra più solido. Quando ha chiesto alla studentessa di pronunciare la parola "zio" a tutta la classe 1. INSEGNANTE (*/chiediamo a chaima di pronunciarla /* (*alla studentessa*) (.) chaima↑ (.) puoi pronunciare la parola zio? *(/tsio/ la pronuncia della parola dell'insegnante*)), possiamo comprendere da questo comportamento che l'insegnante vuole cedere il suo status di rappresentate delle regole e delle norme della lingua italiana alla studentessa Chaima, gli studenti, dalla loro parte, capiscono anche loro questo comportamento, poiché li sentiamo ripetere e imitare sistematicamente la pronuncia della discente ogni volta che pronuncia la parola come in 4. CLASSE (*zio (/dzio/ gli studenti imitano la pronuncia della studentessa*) e nel 9. CLASSE (zio *(/dzio/ gli studenti imitano la pronuncia della studentessa*).

Possiamo osservare, altresì, che la posizione di autorità dell'insegnante è davvero minacciata soprattutto quando le loro opinioni differiscono su un fenomeno linguistico (la pronuncia), come è successo nella lezione osservata dove il docente e la studentessa non pronunciano la parola "zio" allo stesso modo, possiamo osservare che l'insegnante introduce il fonema che fa la differenza tra la sua pronuncia e quella della studentessa e ripete la parola mantenendo sempre la sua pronuncia in 5.INSEGNANTE: (zi */tsio/* (.) zio *(/tsio/ l'insegnante insiste sul suo modo di pronunciare*), ciò che ha provocato risate tra gli studenti in 6.CLASSE: [(ridono)], non ridono del loro insegnante, è piuttosto la risata di benevolenza che semplicemente rivela il riflesso spontaneo degli allievi che trovano un po' divertente frequentare una scena di discordanza tra le due norme linguistiche e vedere una studentessa, che rappresenta la "*norma relativa*", tenta di sfidare la pronuncia del suo insegnante rappresentante della "*norma assoluta*" della lingua italiana in questa classe. Quando la discente pronuncia la stessa parola una seconda volta su richiesta dell'insegnante e sempre allo stesso modo in 8. CHAIMA: (zio *(/dzio/ pronuncia della studentessa)*), la differenza sembra evidente e distinta. L'insegnante interrompe le sue attività con gli studenti e si rivolge alla studentessa per risolvere questo problema in 10. INSEGNANTE: (*(alla studentessa)* ci sono due pronunce), per l'insegnante, è probabilmente una questione di accento di diverse regioni. Possiamo dire che l'insegnante perde parzialmente il suo potere autoritario nelle sue consultazioni o negoziazioni con la studentessa nella sua lezione davanti a suoi studenti.

Per quanto riguarda l'enunciatore rappresentate dell'istituzione scolastica, che nel nostro caso è il liceo, l'insegnante mantiene la sua posizione di autorità svolgendo le sue funzioni di facilitatore, informatore e valutatore assegnate dal contesto istituzionale. Il suo ruolo di animatore è predominante nel frammento precedente dove lo vediamo guidare le attività al suo ritmo, innescare, sospendere o chiudere le interazioni con i due gruppi interagenti come meglio ritiene e in base alle sue necessità, quando prestiamo attenzione agli argomenti di discussione delle loro

interazioni orali, abbiamo scoperto che tutti gli argomenti di conversazione sono stati avviati e iniziati dall'insegnante (vedere la tabella). In classe, infatti nella maggior parte dei casi la studentessa interviene solo su richiesta dell'insegnante come possiamo osservare in 1. INSEGNANTE (*(alla studentessa)* (.) chaima↑(.) puoi pronunciare la parola zio? *(/tsio/ la pronuncia della parola dell'insegnante*)) e nel 18. INSEGNANTE: (sì (.) (*alla studentessa*) (.) è accento un po' di roma (.)), da qui possiamo facilmente identificare la posizione alta dell'insegnante nella sua gestione delle attività della classe.

Nello stesso frammento, possiamo notare l'enunciato personale dell'insegnante con una proporzione abbastanza alta nei suoi scambi interattivi con la studentessa e con gli studenti rispettivamente. L'accento della parola "zio" del docente gli ricorda il suo primo insegnante nativo di italiano (durante una borsa di studio in Italia), di cui vuole parlare durante i suoi scambi interattivi con la discente (18-24) dove gli studenti lo vedono allontanarsi gradualmente dal suo attuale ruolo di insegnante per diventare uno studente in piedi accanto al suo insegnante in quel momento. Condividendo la sua esperienza del passato con la studentessa e che viene ascoltata dagli studenti, l'insegnante si toglie la sua abitudine professionale e si mostra come un individuo normale che ha anche le sue storie personali come tutti gli altri. Scese così dal suo prestigioso e sacro trono per mettersi tra tutti i partecipanti, ossia, i suoi alunni.

Il tema dell'enunciazione personale dell'insegnante non finisce qui. Dopo aver chiuso la parentesi del suo ricordo del passato con la studentessa, il docente ritorna agli allievi a cui riconosce il problema dell'accento del suo italiano in 24. INSEGNANTE: *(agli studenti*) لا تقلقوا كثيرا حول هذا الفرق في النطق (.) دعنا نقول:: عموما نطقي هو صـــحيح / *non vi preoccupate tanto di questa differenza nella pronuncia italiana (.) diciamo che:: nel complesso la mia pronuncia è standard /*

Notiamo che la confessione agli studenti del suo accento su alcune parole in italiano mette l'insegnante in una situazione difficile, ciò equivale a mettersi in una posizione sfavorevole nei confronti degli studenti dove rischia di essere giudicato dai

suoi alunni o addirittura interrogato da loro sulla sua competenza linguistica e quindi sul suo ruolo di locutore accademico e sapiente che rappresenta le norme della lingua italiana, per salvare la situazione e mantenere la propria faccia, l'insegnante, grazie al suo senso di umorismo, fornisce una spiegazione sulla questione di pronuncia della parola italiana nell'esempio, per essere scusato o per accettare il suo accento. Le procedure di salvare la faccia dell'insegnante sembrano aver funzionato bene e sono in grado di neutralizzare la minaccia alla faccia positiva dell'insegnante facendo ridere gli studenti ad alta voce in 25. CLASSE: (*ridono*).

Incoraggiato probabilmente dalla vivace reazione dei suoi studenti, l'insegnante presenta il suo terzo argomento per riconquistare tutto il suo campo perduto in 26. INSEGNANTE: (آ: عندما كنت في الجامعة (.) عندما كنت أتحدث الإيطالية (.) الكثير اعجبهم نطقي) */eh: quando ero all'università (.) quando parlavo italiano (.) molti si erano lasciate attrarre dalla mia pronuncia /*), il che ha provocato di nuovo risate di tutta la classe, specialmente quegli studenti in 27. CLASSE: (*gli studenti ridono*), dopo di che l'insegnante desidera concludere questo problema di pronuncia in 28. INSEGNANTE:

(كان لدي نطق جيد للغة الإيطالية (.) الان (.) عليكم أن تكونوا حذرين (.) عند نطق الكلمات (.) عليكم أن تقولوا zio (/tsio/) (.) واضح؟)

/ avevo una bella pronuncia dell'italiano (.) adesso (.) dovete essere attenti (.) quando pronunciate le parole (.) dovete dire zio (/tsio/) (.) chiaro? /

Pertanto, attraverso i nostri studi sull'enunciazione dell'insegnante durante tutto questo frammento, siamo stati in grado di seguire passo dopo passo le transizioni effettuate dall'insegnante di enunciazione del locutore accademico (quando trasmette la conoscenza accademica agli studenti: insegnare loro come pronunciare "zio" prima di rivolgersi alla studentessa Chaima) all'enunciazione personale dove incarna il ruolo di amico nei confronti della studentessa (quando condivide i ricordi della sua esperienza passata con la discente) fino all'enunciazione personale con cui l'insegnante interpreta l'amico intimo dei suoi studenti (di fronte a loro rivela un piccolo flash della sua storia sentimentale della sua giovinezza), in essa osserviamo

l’allontanamento dell'insegnante dal suo ruolo istituzionale scolastico, al quale viene sostituita una persona in carne e ossa della vita quotidiana. È possibile inserire più facce dell'insegnante: quella dell'insegnante incaricato di svolgere attività didattiche in classe; quella di una persona che conserva il ricordo del passato che vuole condividere con gli amici (se vede i suoi scambi interattivi con la studentessa in 18. INSEGNANTE - 24. INSEGNANTE); quella di un essere umano che non nasconde il suo orgoglio e fierezza.

Siamo rimasti colpiti anche dalla libertà che l'insegnante gode nelle sue interazioni con i vari interlocutori della classe su argomenti di conversazione senza costrizioni o tabù. Infatti, dietro a questa libertà c'è una relazione intima e amichevole tra l'insegnante e i suoi studenti, proprio come in una famiglia in cui i membri sono liberi di discutere gli argomenti. Al fine di ottenere un parere obiettivo sulle relazioni tra l'insegnante e gli studenti nel contesto liceale algerino, ciò dovrebbe essere considerato tenendo conto entrambi i lati dell'insegnante allo stesso tempo, quello del suo potere autoritario e quello di una certa intimità nella comunicazione con gli studenti. Non è sorprende il fatto di incontrare un insegnante estremamente rigido, severo e esigente nei confronti dei suoi studenti e che è adorato da tutti loro. L'espressione italiana “alla buona” può essere applicata tanto per descrivere la critica dell'insegnante ai suoi studenti quanto per descrivere la buona comprensione tra loro. Questa “alla buona” potrebbe estendersi all'esterno della classe e dopo la lezione in cui l'insegnante viene talvolta chiesto da uno di suoi studenti di ascoltare le sue preoccupazioni di natura sentimentale, familiare o economica e di dargli consigli.

Il concetto “distanza” potrebbe aiutarci a distinguere tra la cultura algerina e la cultura italiana riguardo ai rapporti tra insegnanti e studenti. Se nel contesto algerino, notiamo poca distanza o quasi nessuna distanza tra l'insegnante e i suoi studenti, nella società italiana, è il contrario che troviamo, l'insegnante cerca di mantenere una distanza con gli studenti in classe (dove egli presta molta attenzione alle sue parole per non minacciare le facce degli studenti, sottolinea il rispetto reciproco tra i

partecipanti) e dopo la lezione (dove generalmente protegge la sua vita privata e il suo tempo personale, è quindi difficile da raggiungere).

7. 3. La relazione studente – studente

7. 3. 1. Scambi interattivi limitati e forzati

La nostra prima impressione, sulle lezioni osservate nei tre licei di italiano, è che tutti gli studenti sembrano molto calmi e rispettosi verso le regole di condotta in classe. Non abbiamo trovato quasi nessun studente in ritardo. Non appena si sente la campana o si vede l'insegnante entrare in classe, i rumori scompaiono immediatamente, i casi dove gli studenti continuano a parlare tra loro anche quando arriva l'insegnante sono pochi. Abbiamo cercato di trovare delle tracce di micro-eventi che illustrano gli scambi interattivi tra gli studenti, ma erano rari. Le manifestazioni delle attività interattive avviate tra gli studenti sono rare e limitate. La maggior parte delle volte l'insegnante impartisce la sua lezione parlando e rivolgendosi all'intera classe (a tutti gli studenti). Gli studenti ascoltano attentamente, silenziosamente, e prendono appunti (vocaboli italiani tradotti in arabo), ognuno sembra assorbire la conoscenza dell'insegnante a modo suo e individualmente, in ogni caso, quasi nessuna comunicazione stabilita tra di loro.

Ritorniamo ad un estratto della lezione che abbiamo mostrato previamente durante l’analisi della relazione tra l'insegnante e gli studenti, questa volta lo affronteremo da un altro punto di vista, con l'obiettivo di rivelare le tracce dell'interazione tra gli studenti.

FRAMMENTO 9

PARTICIPANTI: INSEGNANTE, CLASSE

(*Una studentessa di nome Isra viene alla lavagna in maniera volontaria per scrivere la frase, uno studente ha commesso un errore senza rendersene conto, altri studenti della classe l'hanno notato ed erano desiderosi di aiutarlo*)

1. INSEGNANTE : riempi:re qualcosa (.) con qualcosa (0.1) eh↑ difficile?
2. CLASSE : no
3. INSEGNANTE : no (.) bene (.) (*ride*) (0.3) aspetto (0.5) se:: ci sono errori (.) non è problema (0.2) possiamo fare gli stessi esercizi eh:: come questi (.) facciamo le correzioni dopo (0.7) allora (.) chi vuole fare il primo? (.) VA BENE isra (*Isra viene a scrivere sulla lavagna e completa la frase*)
4. CLASSE : °borsa° (.) °borsa° (.) °borsa°(*alcuni studenti chiamano a bassa voce l'errore di scrittura a Isra che si trova di fronte alla lavagna*)
5. INSEGNANTE : NO (.) non diciamo nulla adesso eh (.) facciamo dopo (0.1) (*Isra torna al suo posto*) allora (.) isra ha scritto:: <lui ha riempito la sua borsa DI soldi> (.) giusto?

Abbiamo mostrato nell'analisi del frammento 6 dedicata alla stessa sequenza della lezione, da un lato, gli sforzi compiuti dall'insegnante per far venire un volontario/una volontaria alla lavagna, e d'altra parte la resistenza e la fatica degli studenti a lasciare la loro collettività nella quale si sentivano sicuri di rispondere alla richiesta dell'insegnante. Abbiamo osservato che alla fine, una studentessa, di nome Isra, ha preso la decisione di venire alla lavagna per fare questo compito "arduo".

È interessante per noi studiare la reazione degli studenti davanti ai loro compagni di classe. Nel momento in cui la studentessa fa un errore quando scriveva sulla lavagna, diversi studenti seduti in prima fila stanno cercando di farle ricordare, ma a bassa voce in 4. CLASSE: (°borsa° (.) °borsa° (.) °borsa° (*alcuni studenti chiamano a bassa voce l'errore di scrittura a Isra che si trova di fronte alla lavagna*). Gli

studenti della classe sembrano essere preoccupati per la prova che la loro compagna di classe sta affrontando e vogliono aiutarla ad avere successo. Lo fanno ma a bassa voce. Come si può interpretare questo gesto di abbassare la voce? L'intervento immediato dell'insegnante in 5. INSEGNANTE: (NO (.) non diciamo nulla adesso eh (.) facciamo dopo (0.1) (*Isra torna al suo posto*)) ci fa chiarire: le regole di condotta in classe non incoraggiano l'aiuto reciproco tra gli studenti in tali circostanze. L'insegnante le applica per mantenere l'ordine della classe, egli vuole che lo studente assuma e sia responsabile del risultato del suo lavoro da solo. Svolgere un compito con l'aiuto di altri sarebbe visto come una sorta di "imbroglio" (Dei e Maggioni, 2011) che susciterà in alcuni un senso di ingiustizia.

Nelle attività interattive all'interno della classe, il comportamento verbale degli studenti è fortemente condizionato da quello dell'insegnante e quindi dalla relazione tra questi due gruppi interagenti. La relazione tra l'insegnante e gli studenti nel contesto algerino, con una visione più ampia, è una relazione che si riassume in tre caratteristiche di cui si studieranno le influenze sul comportamento verbale degli studenti e la relazione tra gli studenti:

- *Una relazione unilaterale* (che è interpretato nel nostro lavoro dal monopolio delle prese di turno dell'insegnante) in cui l'insegnante trasmette agli studenti le conoscenze principalmente attraverso il suo discorso esplicativo, così, gli studenti possono solo svolgere il ruolo di ricevitori passivi e non trovano tempo o opportunità di esprimersi nella loro presa di turno di parola.
- *Una relazione gerarchica* (ciò corrisponde a quello che abbiamo menzionato nelle parti precedenti, il potere autoritario dell'insegnante), caratterizzata dall'alta posizione e prestigiosa autorità dell'insegnante a causa del suo ruolo istituzionale scolastico e che sono rafforzati dal sistema di valori della società algerina dove gli studenti sono costretti ad essere interrogati davanti l'intera classe e a discutere tra di loro ciò che l'insegnante dice in classe.

- *Una relazione che sottolinea il rispetto per le regole di condotta in classe* secondo le quali gli studenti non sono incoraggiati a parlare tra di loro. Perché i rumori possono disturbare l'attenzione degli altri compagni di classe e disturbare il filo di pensiero dell'insegnante. In generale, gli scambi interattivi tra gli studenti nel corso della lezione non sono ben visti, quando gli studenti hanno delle domande, dovrebbero parlare con l'insegnante, ma non con i loro compagni di classe. Siamo in grado di avere una migliore comprensione degli scambi interattivi limitati tra studenti in classe di italiano LS al liceo in questa situazione di insegnamento.

Oltre a questi elementi, discuteremo anche di due elementi importanti, uno dei quali riguarda il contratto didattico e l'altro la caratteristica degli studenti.

Al liceo dove si insegna l'italiano LS, il contratto didattico si dimostra più rigoroso ed esigente con degli obiettivi precisi, programmi dettagliati, prove regolari e rigorose, e l'enfasi sul mantenimento di un buon ordine nella conduzione delle attività in classe. Gli studenti che hanno costantemente in mente il desiderio di riuscire nei loro studi per poter ottenere dei buoni voti, subiscono più pressione che svago, più stress che rilassamento. Perciò possiamo vedere nei loro comportamenti verbali in classe dei segni di esitazione e di riserva, e per ciò che concerne le attività interattive tra studenti, si verificano in modo raro e debole.

Il contratto didattico in classe di italiano, non viene applicato con flessibilità. Infatti, viene data molta importanza al rigoroso monitoraggio del curriculum, al tempo ben calcolato e assegnato alle varie attività, a un requisito di rispetto per la disciplina in classe, gli studenti non si sentono piuttosto rilassati nelle attività di apprendimento.

7. 3. 2. Imparare con altri studenti

Nelle interazioni didattiche dove gli scambi comunicativi tra l'insegnante e gli studenti sono una priorità a causa del contesto istituzionale del liceo, come avvengono

gli scambi interattivi tra gli studenti che imparano l'italiano come lingua straniera? Nelle classi di italiano al liceo che abbiamo visitato, il nostro obiettivo è quello di osservare come gli studenti liceali di italiano imparano insieme con l'insegnante, quando e come si comunicano nel processo di apprendimento.

Di fronte all'insegnante che occupa la posizione alta durante l'interazione nelle lezioni, e che condivide la stessa lingua materna araba con loro, gli studenti adottano delle strategie cooperative nell'apprendimento.

FRAMMENTO 10

PARTICIPANTI: INSEGNANTE, STUDENTE1, STUDENTE2, STUDENTE 3, CLASSE.

(*Gli studenti devono riempire gli spazi vuoti seguendo l'esempio:* ***ci sono animali che si arrampicano sugli alberi come le scimmie****, (si fa a turno), l'insegnante chiede a una studentessa di completare la frase:* ***ci sono animali che volano come …….***)

1. INSEGNANTE : continua
2. STUDENTE 1: eh: eh: (.) ci sono animali:: che:: volano come: (.)
3. INSEGNANTE : [come?]
4. STUDENTE 1: [come::] scimmie
5. INSEGNANTE : le scimmie volano?
6. STUDENTE 1: ah: come le:: [come le::]
7. INSEGNANTE : [le scimmie non volano]
8. STUDENTE 1: le persone?
9. INSEGNANTE : le persone non volano (.) tu voli (.) tu?
10. STUDENTE 1 : (*ai suoi compagni di classe*) "volano" ["volano"ماذا يعني][19]

[19] Cosa significa "volano"

11. CLASSE : ["volano"ماذا يعني][20]
12. INSEGNANTE : volare
13. CLASSE : يطير[21]
14. STUDENTE 2 : يطير ah::: (*ride*)
15. INSEGNANTE : allora ? ci sono due animali che volano come?
16. CLASSE : uccelli
17. INSEGNANTE : gli uccelli
18. CLASSE : gli uccelli
19. STUDENTE 1: كنت أعتقد أنها تعني "يريد" [22]
20. STUDENTE 3 : (xxx)

Avendo confuso il verbo "volare" con quello di "volere", la studentessa fornisce due proposizioni, prima "le scimmie", poi "le persone", che, per lei, queste due ultimi avrebbero magari l'opportunità di volere qualcosa, tuttavia, sono tutti respinti e contestati dall'insegnante attraverso gli enunciati in 5. INSEGNANTE: (le scimmie volano?), in 7. INSEGNANTE: ([le scimmie non volano]) e in 9. INSEGNANTE: (le persone non volano (.) tu voli (.) tu?), la studentessa, completamente smarrita e confusa, chiede aiuto ai compagni di classe sul significato del verbo "volare" in arabo in 10. STUDENTE1: (*ai suoi compagni di classe*) "volano" ["volano"ماذا يعني], e questo suscita una vivace discussione in arabo tra gli studenti, fino a quando una studentessa trova il significato di "volare" utilizzato nel contesto in 13. CLASSE: (يطير) che chiarisce il significato a tutti con un solo colpo.

Abbiamo potuto identificare in questo frammento l'interazione cooperativa degli studenti. Come indica Ellerani (2010) classi che usano l'interazione cooperativa risultano efficaci per tutti gli studenti, agganciando i loro interessi, le disposizioni mentali, le motivazioni, permettendo di sviluppare le intelligenze nelle forme

[20] Cosa significa "volano"
[21] volare
[22] Pensavo che significasse "volere"

appropriate per ognuno. Quando il processo di apprendimento è bloccato durante lo svolgimento della lezione, sono gli sforzi combinati degli studenti che permettono di superare le difficoltà che emergono. Nelle lezioni che abbiamo osservato nei licei prescelti, gli studenti spesso utilizzano strategie di cooperazione per facilitare l'apprendimento. Si aiutano a vicenda, si completano a vicenda e condividono le opinioni. Questo è un insegnamento più tollerante dove spesso assistiamo alle attività proibite nell'insegnamento tradizionale dove una delle regole di partecipazione è quella di essere soli di fronte all'insegnante e alle conoscenze per poter essere valutato. Sono consentiti scambi comunicativi liberi tra gli studenti nella lingua araba per una migliore comprensione. L'aiuto non è solo permesso ma anche incoraggiato. Al liceo, se l'insegnante cerca di stabilire uno scambio interattivo con ogni studente, gli studenti tendono invece a mettersi in gruppo per affrontare le difficoltà e per risolvere i problemi.

7. 3. 3. Il "territorio" dello studente

Secondo degli studi sociologici e interazionisti, per esempio quelli di Goffman, ogni individuo possiede generalmente un "territorio" (Petralia, 2011), l'ingresso in questo "territorio" potrebbe essere considerato dal suo possessore come un "offesa territoriale" (Petralia, 2011). Fele (1991) distingue tra il "territorio" fisico che costituisce la micro-ecologia vitale sulla quale si basa il rapporto di un individuo con gli altri e il "territorio" psicologico. Nella la nostra ricerca, saremo interessati al "territorio" psicologico degli interagenti. Produrre un discorso verso l'altro incita o talvolta costringe quest'ultimo a reagire a questa azione, poiché questo atto di parola potrebbe offendere e invadere il suo "territorio" psicologico.

Nella sezione precedente, abbiamo osservato l'interazione cooperativa fra gli studenti nelle classi di italiano LS al liceo, questa cooperazione attiva e efficacia ci rivela una relazione intima e familiare, ciononostante, l'osservazione del nostro corpus

mostra che non si tratta di una relazione priva di rischi, possiamo trovare delle tracce del "territorio" psicologico dello studente nell'esempio seguente:

FRAMMENTO 11

PARTICIPANTI: INSEGNANTE, CLASSE, STUDENTE 1, STUDENTE 2, STUDENTE 3

(*l'insegnante cerca di spiegare cosa significano le due parole italiane "obiettivo" e "soggettivo", egli dà alcuni esempi, ma Zahra, una studentessa della classe non è d'accordo con uno dei suoi esempi*)

1. INSEGNANTE : se dico:: (0.2) ah (.) se dico (.) questa parete (*bussa sulla parete*) (.) è bianca (.) OBIETTIVO o SOGGETTIVO?
2. CLASSE : soggettivo (.) obiettivo (.) obiettivo (xxx)
3. INSEGNANTE : <obiettivo> (.) <è bianca per tutti> (.) per tutti (.) la parete è bianca (.) se dico:: ↑ chadia è simpatica (.) obiettivo o soggettivo?
4. STUDENTE 1 : °soggettivo°
5. INSEGNANTE : soggettivo (.) per me (.) è simpatica (.) per eh:: zahra (.) non è simpatica
6. STUDENTE 2 : no no eh:
7. INSEGNANTE : uh:: è simpatica (.) va bene? (.) è simpatica
8. CLASSE : (*ridono*)
9. INSEGNANTE : (*ride*) è un esempio

In questo frammento, l'insegnante dà a suoi studenti due esempi per spiegare i due aggettivi italiani "oggettivo" e "soggettivo". Per la parola "obiettivo", prende come esempio le pareti della classe in 1. INSEGNANTE: (se dico:: (0.2) ah (.) se dico (.) questa parete (*bussa sulla parete*) (.) è bianca (.) OBIETTIVO o SOGGETTIVO?), questo esempio sembra essere convincente con la sua spiegazione in 3.

INSEGNANTE: (<obiettivo> (.) <è bianca per tutti> (.) per tutti (.) la parete è bianca). Il secondo esempio fornito dall'insegnante per la parola "soggettivo" in 3. INSEGNANTE: (se dico:: ↑ chadia è simpatica (.) obiettivo o soggettivo?) spiegato in 5. INSEGNANTE: (soggettivo (.) per me (.) è simpatica (.) per eh:: zahra (.) non è simpatica) sembra anche rilevante. Solo l'alunna Zahra si è opposta all'esempio non appena l'insegnante l'ha detto, la studentessa si rifiuta di essere presa per qualcuno a cui non piace Chadia, una studentessa della classe.

Perché questo rapido e veloce rifiuto da parte della studentessa Zahra all'esempio dell'insegnante? L'enunciato dell'insegnante in 5. INSEGNANTE: (per me (.) è simpatica (.) per eh:: zahra (.) non è simpatica) ha messo l'alunna in una situazione imbarazzante, è obbligata ad essere considerata come una persona che fa un giudizio negativo su Chadia, la sua compagna di classe. Ciò costituisce una violazione territoriale e una minaccia per la sua faccia positiva. L'apprendente Zahra è obbligata di entrare nel territorio della sua compagna di classe con un'opinione negativa, mentre nello stesso esempio, l'insegnante si dà il ruolo di colui che apprezza Chadia, questo effetto di contrasto lo mette in svantaggio. La faccia positiva di Zahra si trova minacciata. Sebbene sia solo un esempio, la studentessa decide di reagire per esprimere il suo disaccordo in 6. STUDENTE 2 : (no no eh:). Alla reazione di Zahra, avendo capito che l'esempio danneggia la faccia positiva di essa, l'insegnante riformula la frase per salvare la faccia di Zahra 7. INSEGNANTE: (uh:: è simpatica (.) va bene? (.) è simpatica).

Il territorio psicologico degli studenti è invisibile ma esiste. Potrebbe essere sentito solo attraverso i conflitti, attraverso gli eventi della classe nel momento in cui potrebbe essere toccato. Nel frammento 11, la reazione di Zahra all'ipotesi dell'insegnante in una situazione immaginata ci permette di misurare il peso che il territorio psicologico potrebbe avere sulla relazione degli studenti nella realtà. In alcune classi di italiano LS al liceo, gli studenti imparano insieme attraverso delle

strategie cooperative, ma a condizione di rispettare il territorio psicologico di ogni studente.

Conclusione

Abbiamo cercato di mostrare, attraverso le nostre analisi delle relazioni interpersonali in classe, l'onnipotenza del potere dell'insegnante algerino che rende la sua relazione con i discenti altamente asimmetrica. Allo stesso tempo, tenendo conto del contesto culturale della società algerina, siamo riusciti a rivelare, in questo rapporto, un'altra caratteristica altrettanto importante, quella dell'intimità nonostante l'apparenza di severità del docente.

CAPITOLO 8: DELLE PARTICOLARITÀ AL CENTRO DELLE ATTIVITÀ INTERATTIVE

Introduzione

Vorremo studiare in questa sezione le caratteristiche delle interazioni didattiche durante le lezioni di italiano LS al liceo. Abbiamo quindi deciso di aprire nuove vie di lavoro intorno a due parole chiave progettate per questa unità di ricerca, che sono l'interazione e contesto scolastico algerino. Seguendo questo principio di lavoro, abbiamo previsto tre punti di sviluppo che cerchiamo di evidenziare nelle sezioni seguenti.

8. 1. Delle particolarità al centro delle attività interattive

Nelle interazioni orali della vita quotidiana, gli argomenti della conversazione sono affrontati in modo libero e casuale dagli interagenti, si lasciano trascinare dalla spontaneità e dalle varie circostanze che appaiono, si fermano su un argomento per prenderne un altro, spesso portano alla fine di una conversazione senza essere in grado di ricordare dove hanno iniziato e perché sono arrivati lì. Mentre nelle interazioni didattiche che studiamo, più precisamente nelle classi di lingua italiana LS oggetto di osservazione, gli argomenti di discussione non evolvono allo stesso modo, questi sono soggetti a vincoli imposti dal contesto istituzionale liceale.

Poiché l'insegnante e gli studenti si riuniscono in classe per raggiungere l'obiettivo principale che è quello di migliorare la competenza linguistica degli studenti in lingua italiana, tutte le attività messe in atto dall'insegnante possono essere intese come mezzi destinati a tale scopo. Gli interagenti, il docente e gli alunni, cercano a tutti i costi a parlare la lingua e parlare della lingua, mettendo così la lingua al centro del processo di interazione.

Durante le nostre prime analisi del corpus raccolto sul campo, siamo stati sconvolti da elementi ricchi e nello stesso tempo ambigui che li abbiamo considerati come indizi che devono essere esposti.

8. 1. 1. Quale lingua usa l'insegnante in classe italiano LS al liceo?

Ecco una domanda che, a nostro parere, rappresenta una vera e propria sfida per gli insegnanti liceali algerini. Il fatto che gli insegnanti di italiano LS al liceo condividono la stessa lingua materna con gli studenti conferisce loro il vantaggio di comunicare con i loro studenti attraverso due canali linguistici: la lingua bersaglio -l'italiano- e la lingua materna di tutti i partecipanti -l'arabo-[23], questo è un vantaggio, ovviamente, ma è anche una complessità da un altro punto di vista. Quando l'insegnante fa le sue lezioni solo in lingua italiana, possono sorgere le seguenti domande: l'insegnante si sente a suo agio con questa lingua? Gli capita di trovarsi di fronte ai propri limiti linguistici a causa del suo status non-nativo della lingua italiana? Come si fa a spiegare le norme della grammatica che richiedono all'insegnante di padroneggiare una lingua di insegnamento molto rilevante, dunque, dare spiegazioni di grammatica usando la lingua bersaglio comporta il rischio di rendere ancora più complicato un problema difficile? D'altro canto, se l'insegnante sceglie di affidarsi più spesso alla lingua materna per garantire l'inter-comprensione tra lui stesso e i suoi studenti, si pone la questione della priorità da dare alla lingua bersaglio.

La complessità che abbiamo appena menzionato ha avuto eco nella pratica degli insegnanti. Durante la nostra ricerca sul campo, abbiamo assistito a una varietà di usi di entrambe le lingue (la lingua italiana e la lingua araba) da parte di insegnanti di italiano LS nelle loro lezioni, possiamo classificarle in tre categorie che presenteremo brevemente con alcuni piccoli frammenti delle lezioni in questione.

[23] Il berbero in altre regioni.

- *L'italiano, la lingua di studio per tutti*

FRAMMENTO 12

PARTICIPANTI: INSEGNANTE, CLASSE, STUDENTE 1

(*la spiegazione della parola italiana "sintomo" porta l'insegnante a parlare del raffreddore, un argomento che era attuale al momento della nostra osservazione della classe*.)

16. INSEGNANTE : sì ↑ (0.1) zahra? (0.1) qual è : la domanda?
17. STUDENTE 1 : eh:: (0.2) eh: raffreddore e:: influenza?
18. INSEGNANTE : l'influenza (0.1) (*scrive sulla lavagna i due termini*) il °raffreddore° (0.1) bene? (0.1) eh:: (0.1) l'influenza è grave (0.1) dobbiamo essere attenti (0.1) bene (0.1) va bene ↑ l'aeroporto ↑ (0.1) eh:: nell'aeroporto (0.1) fanno controllo (0.2) quando:: (0.1) con l'apparecchio (0.3) passano l'apparecchio (0.1) davanti:: le persone (*l'insegnante non si astiene dal ridere dell'immagine di un controllore che mette il suo piccolo dispositivo davanti ai passanti*) (0.1) eh: così (0.1) si può:: per vedere se ha:: la febbre (0.1) eh: bene
19. CLASSE : (*risate molto leggere da parte degli studenti*)
20. INSEGNANTE : quindi:: (0.1) l'influenza (01.) è molto contagiosa (0.1) molto contagiosa (0.1) cioè:: (0.1) questa si trasmette da persone a altre (0.1) e:: il raffreddore (0.1) il raffreddore quando prendiamo freddo (0.1) non c'è:: virus (0.1) non è: il virus

FRAMMENTO 13

PARTICIPANTI: INSEGNANTE

(*Nella sua spiegazione del testo, l'insegnante si imbatte nel verbo "grattare" che lei suppone che gli studenti non lo conoscano, cerca di spiegare in italiano il significato di questa nuova parola a suoi studenti*)

1. INSEGNANTE : (*Dopo aver letto ad alta voce il paragrafo da spiegare, l'insegnante pone all'intera classe una domanda*) ehh:: ci sono parole:: non chiare? parole:: non conoscete? (0.3) penso:: la parola grattare (0.3) eh:: quindi: faccio: faccio un gesto (0.1) gratto (*gratta sulla lavagna*) (0.2) è questo (0.1) eh: gratto (0.1) grattare (0.1) quando c'è:: sporco↑ (0.1) e quindi gratto (0.1) con (0.1) con la mano

Ci troviamo in classe di lingua dove tutto si dice e tutti comunicano nella lingua bersaglio. Viste le domande di cui abbiamo discusso sopra, non è facile per un insegnante algerino di italiano, giacché non è nativo, raggiungere questo obiettivo. È richiesto innanzitutto di avere un'ottima padronanza della lingua italiana che gli permette di sviluppare con facilità argomenti di conversazione in modo imprevisto (frammento 12). In secondo luogo, essere in grado di spiegare la lingua bersaglio nella lingua bersaglio, cercando di trasmettere il messaggio attraverso procedure di semplificazione e di esemplificazione (frammento 13), questo ci sembra molto difficile, soprattutto perché l'uso della lingua italiana è la regola di base da rispettare. L'insegnante deve essere in grado non solo di parlare una lingua bersaglio impeccabile, ma anche saper lavorare sulle sfumature delle parole, sul livello di lingua utilizzata in modo che siano più adatte alle esigenze degli allievi.

- *L'italiano usato per la maggior parte del tempo, l'arabo come ultima risorsa.*

FRAMMENTO 14

PARTICIPANTI: INSEGNANTE, CLASSE

(*L'insegnante spiega il testo agli studenti*) le frasi **in grassetto** indicano il testo da spiegare nella lezione.

1. INSEGNANTE : ah: **dove si trova il colosseo** (.) significa (0.1) dove (0.1) il colosseo si trova (0.1) eh: (0.1) perché:: l'argomento è lungo (0.2) eh: (0.1) il colosseo (0.1) **è monumento molto famoso** (0.1) ehm (0.3) **avevano appena restaurato** (0.1) il colosseo (0.2) avevano appena restaurato [è:::]
2. CLASSE : [الماضي[24] (0.1) imprefetto (0.1) imperfetto]
3. INSEGNANTE : <avevano appena restaurato> (0.1) è trapassato prossimo (0.1) aveva restaurato ماذا تعني؟[25] (0.1) aveva تعني الماضي القريب[26] (0.1) potete darmi sinonimo?

Nelle lezioni di italiano LS al liceo come quella del frammento 14, il parlato del docente è per lo più nella lingua bersaglio, tuttavia, la lingua araba non è rigorosamente esclusa dall'uso della lingua dell'insegnante, egli appare durante la spiegazione degli elementi della grammatica come quello che è stato dimostrato nel frammento 14 in cui l'insegnante si imbatte sull'avverbio "appena", con il trapassato prossimo "avevano appena restaurato", su cui l'insegnante cerca di attirare l'attenzione degli studenti in: 1. INSEGNANTE: ([…] avevano appena restaurato (0.1) il colosseo (0.2) avevano appena restaurato [è:::]), le risposte fornite dagli studenti sono diverse in: 2. CLASSE: ([الماضي (0.1) imperfetto (0.1) imperfetto]), l'insegnante cambia la sua lingua dall'italiano (lingua bersaglio) all'arabo (lingua madre) in: 3.INSEGNANTE (<avevano appena restaurato> (0.1) è trapassato prossimo (0.1) aveva restaurato ماذا تعني؟ (.) aveva تعني الماضي القريب (0.1) potete darmi sinonimo?), l'insegnante ritiene più facile

[24] Il passato
[25] Che cosa è <<aveva restaurato>>?
[26] Aveva è l'imperfetto di avere

fornire una spiegazione in arabo (lingua materna) su un elemento grammaticale complicato per evitare che l'attenzione degli studenti sia offuscata dall'uso dell'italiano (lingua bersaglio). Riteniamo che questa sia una strategia comune adottata dagli insegnanti non-nativi nella loro pratica di trasmettere le conoscenze. In realtà usare la lingua madre in classe di lingua straniera non crea un ostacolo per l'acquisizione di una competenza di comunicazione nella lingua bersaglio, in questo senso Leone (2008) scrive: "Altri studi hanno evidenziato che errori compiuti dagli apprendenti potevano essere evitati se avessero fatto ricorso alle regole della lingua madre, mettendo in pratica il *transfer positivo*"[27].

Fare le lezioni di lingua italiana nella lingua insegnata per la maggior parte del tempo, il ricorso alla lingua madre per affrontare le difficoltà permette all'insegnante di lavorare in modo più flessibile che lo aiuterà non solo a rendere la conoscenza della lingua più accessibile agli studenti, ma anche a superare i propri limiti di conoscenza linguistica come non-nativo della lingua insegnata.

- *L'arabo come lingua prioritaria nel parlato dell'insegnante*

FRAMMENTO 15

PARTICIPANTI: INSEGNANTE, CLASSE

(*dopo una pausa, l'insegnante continua a spiegare il testo*) le frasi **in grassetto** indicano il testo da spiegare nella lezione.

[27] Il termine transfer (di apprendimento) significa l'influenza di abilità acquisite sull'apprendimento di nuove abilità, diventa *transfer positivo* quando un apprendimento precedente favorisce un apprendimento successivo e che questo effetto può avere positive ripercussioni anche sulla ritenzione successiva (*Carraro e Lanza, 2004*).

1. INSEGNANTE : eh:: (0.1) continuiamo eh: (0.3) (*l'insegnante legge il testo studiato*) abbiamo detto (.) si trova a <u>roma</u> (0.1) capitale (.) nel <u>foro romano</u> (.)

   alla romaلا نقول a roma a milano (.) مثل (.) لا نحتاج وضع اداة التعريف مع اسماء المدن

Abbiamo frequentato delle lezioni di italiano LS dove l'insegnante privilegia l'uso dell'arabo (lingua materna) come nel frammento 15 dove l'insegnante traduce la frase in arabo poi si concentra sugli elementi lessicali o grammaticali (qui l'insegnante ricorda a suoi studenti la particolarità dell'articolo davanti ai nomi geografici "Roma") che egli ritiene necessario per dare una spiegazione e lo fa in arabo. l'uso della lingua araba nel parlato dell'insegnante durante la spiegazione dimostra la preoccupazione di garantire una piena comprensione dei messaggi trasmessi dagli studenti. È meno probabile che gli studenti si siano persi o si siano confusi a causa delle scarse abilità linguistiche quando il parlato dell'insegnante viene trasmesso nella lingua italiana, lingua bersaglio.

L'interazione didattica avviene attraverso gli scambi linguistici e comunicativi dei partecipanti. La lingua che l'insegnante sceglie di usare nel suo discorso didattico è un elemento importante che cambierebbe l'intensità, l'efficacia e la fluidità delle attività didattiche. La scelta dell'insegnante tra queste due lingue potrebbe essere variata in base alle raccomandazioni istituzionali, gli obiettivi didattici, le competenze linguistiche dell'insegnante e il livello linguistico di suoi studenti.

8. 1. 2. Il lessico e la grammatica, i due grandi favoriti dell'insegnante

Durante le nostre osservazioni, abbiamo notato che gli studenti algerini di italiano LS sono caratterizzati da una grande sete di sapere il significato delle parole che non conoscono e la spiegazione più dettagliata possibile delle regole grammaticali. Lo studio del corpus raccolto nelle classi di italiano LS nei tre licei nella città di Tebessa

potrebbe gettare un po’ di luce sull'origine dell'abitudine di apprendimento degli studenti algerini.

Mentre un bravo insegnante dovrebbe lambiccarsi il cervello affinché i suoi studenti possano avere l'opportunità di praticare la lingua bersaglio per scopi comunicativi, la preoccupazione degli insegnanti di italiano al liceo è quella di preparare per gli studenti un bagaglio molto ricco di vocabolario e di grammatica della lingua italiana.

Ripercorriamo i frammenti delle lezioni che abbiamo mostrato nella sezione precedente, concentrandoci questa volta sull'obiettivo pedagogico fissato dal parlato dei docenti (tabella 4), abbiamo scoperto che, dietro la diversità dell'uso della lingua dell'insegnante nelle sue lezioni ci sono obiettivi didattici simili o addirittura identici che possono essere classificati nell’ordine lessico-grammaticale della lingua bersaglio.

Frammento	**Obiettivo didattico**	**Classificazione dell’obiettivo**
8	pronunciare bene la parola “zio”	fonetica e fonologia
9	Espressione “riempire con”	lessico
10-12	differenza fra “influenza” e “raffreddore”	lessico
11-13	significato del verbo “grattare”	lessico
12-14	“appena”	grammatica
15	a + nome di città	grammatica

Tabella 4. Gli obiettivi didattici dei frammenti delle lezioni osservate e la loro classificazione.

Nelle lezioni di italiano LS al liceo che abbiamo osservato, gli insegnanti, con l'utilizzo del libro di testo "*Accomodatevi Ragazzi! 2*", trascorrono la maggior parte del loro tempo lavorando minuziosamente sul lessico e sulla grammatica italiana. I metodi progettati per il corso di "*Accomodatevi Ragazzi! 2*" dagli insegnanti algerini generalmente includono una decina di lezioni, in ogni lezione possiamo trovare una parte destinata alla presentazione di una certa regola grammaticale, una parte che comprende uno o due testi da studiare e una parte dedicata ai vari esercizi di pratica.

Di solito i docenti iniziano la lezione con il testo (lettura, comprensione e analisi), poi passano alla parte della grammatica e terminano la lezione con gli esercizi. È al momento di studiare il testo di ogni lezione con gli studenti che notiamo l'insegnante dà priorità al lessico e alla grammatica attraverso le sue spiegazioni del testo studiato.

FRAMMENTO 16

PARTICIPANTI: INSEGNANTE, CLASSE, STUDENTE 1

(*Nella sua lettura di un testo con i suoi studenti, l'insegnante si imbatte nella frase "Laura sentiva il bisogno di prendere una boccata d'aria"*) Le frasi in **grassetto** indicano il testo da spiegare nella lezione.

1. INSEGNANTE : ALLORA <**sentiva il bisogno di prendere una boccata d'aria**> (0.1) la parola a:ria (0.1) eh:: (0.1) a:ria ha molti significati (0.1) l'aria inquinata?
2. STUDENTE 1 : sì
3. INSEGNANTE : sì (0.1) diciamo:: l'aria inquinata (0.1) ehm:: (0.1) perché: ci sono le macchine (0.1) in montagna c'è l'aria pura (0.3) diciamo anche (0.2) CAMBIARE aria (0.1) eh:: (0.1) il dottore (0.1) dice al malato (.) di cambiare aria (0.3) andare:: (0.1) andare in montagna (.) al mare (0.1) altro luogo per

rispirare aria pura eh: sono uscita per prendere boccata d'aria (0.1) il caso di laura (0.1) ma:: dovete anche conoscere la frase avere l'a:ria ↑

4. CLASSE : DI
5. INSEGNANTE : avere l'a:ria di (0.1) sì (0.1) avere l'aria di cosa↑ (0.3) eh:: questi due studenti (0.1) hanno (0.1) questi due studenti <hanno l'aria di essere **una** famiglia> (0.1) hanno l'aria di essere famiglia
6. STUDENTE 1 : أقارب */sono parenti /*
7. INSEGNANTE : sì (0.1) cioè:: (0.1) significa (0.1) si assomigliano ehm: (0.1) eh (0.3) **mi ricordo: abbiamo studiato (.)** l'insegnante ha un'aria di essere severa (0.1) avere (0.1) tu (.) non hai l'aria di essere suo fratello (0.1) come questo (.) eh >avere l'aria di<
8. CLASSE : SÌ SÌ SÌ
9. INSEGNANTE : ma: nella grammatica (.) la concordanza eh si dice (.) avere un'aria stanca (.) si concorda (.) con femminile eh (0.2) se:: quando dico (.) avere un'aria preoccupata ↑ (.) o [avere un'aria preoccupato]
10. CLASSE : [avere un'aria preoccupata] (*gli studenti formulano lo stesso enunciato ripetendo l'insegnante*)
11. INSEGNANTE : va bene? (0.3) e (.) l'espressione (.) avere un'aria melensa ↑ (*l'insegnante scrive sulla lavagna*) (0.3) questo uomo ha un'aria melensa ↑ (.) ma lui è direttore (0.1) cioè:: eh: (0.1) sembra:: non ha valore (0.1) bene? quindi è modo di dire

Quando l'insegnante legge il testo con i suoi studenti, generalmente, passa da una frase all'altra per garantire che gli studenti comprendano il testo nel suo complesso. Delle parole difficili e delle frasi importanti, sono state spiegate in modo più dettagliato e più approfondito come nel caso della parola "aria", che troviamo nella frase "Laura sentiva il bisogno di prendere una boccata d'aria", e sulla base della quale

l'insegnante è tenuto a dare una piccola valutazione man mano che effettua la sua *impalcatura* [28]

I turni di parola	Le parole e le espressioni in relazione con "aria"	Gli esempi utilizzati dall'insegnante
1.INSEGNANTE – 3. INSEGNANTE	aria aria + agg	l'aria di città, l'aria inquinata, l'aria pura (numero di esempi: 03)
3. INSEGNANTE	espressioni con aria - cambiare aria - rispirare aria - prendere una boccata d'aria	- in montagna cambiare aria - andare in altro luogo per rispirare aria pura - sono uscita per prendere una boccata d'aria (numero di esempi: 03)
5.INSEGNANTE – 9. INSEGNANTE	avere l'aria + agg	- questi due studenti hanno l'aria di essere una famiglia - avere un'aria stanca - avere un'aria preoccupata (osservazione sul problema grammaticale: concordanza dell'aggettivo) (numero di esempi: 02)
11.INSEGNANTE	avere un'aria melensa	- questo uomo ha un'aria melensa (numero di esempi: 01)

Tabella 5. Riassunto del processo di *impalcatura* effettuato dal docente sulla parola aria.

[28] Per questo termine non c'è uniformità nella traduzione italiana da parte degli studiosi. Per esempio, Varisco (2002) usa il termine *sostegno*, mentre Calvani (1998) usa il termine *impalcatura*. Noi qui continueremo ad usare il termine inglese *impalcatura* (Dolci, 2004).

La spiegazione del testo da parte dell'insegnante viene generalmente effettuata attraverso una serie di *impalcatura* incentrata sia sull'uso di parole chiave o quelle nuove nel testo, sia sulla comprensione dei fenomeni grammaticali. Nel frammento 16, quando l'insegnante passa alla frase "Laura sentiva il bisogno prendere una boccata d'aria", la parola "aria" essendo classificata tra le parole di uso ad alta frequenza non sfugge certamente all'attenzione dell'insegnante, che non risparmia tempo nel dare una spiegazione dettagliata e che ha finito per dare quasi un consuntivo dell'uso della parola in questione dove distinguiamo in totale 9 esempi citati per illustrare le diverse espressioni da lei menzionate che sono correlate a questo stesso termine "aria" (tabella 13). Siamo anche convinti che il consuntivo che abbiamo fatto semplicemente trascrivendo il parlato dell'insegnante che lo enuncia in modo casuale, esiste effettivamente nella mente dell'insegnante così tanto che questo consuntivo ci sembra perfettamente strutturato e ordinato con i suoi esempi rilevanti.

È opportuno ricordare che le osservazioni fatte sulla grammatica e sul lessico siano spesso inseparabili quando l'insegnante spiega un testo. Può succedere che il docente analizzi l'uso di un tale tempo da parte dell'autore del testo per un tale verbo, capita anche che l'insegnante renda i suoi studenti consapevoli della particolarità grammaticale legata ad una parola o ad un'espressione come quello che l'insegnante ha fatto in questo frammento quando ha spiegato l'espressione "avere l'aria di" in 9. INSEGNANTE: (ma: nella grammatica (.) la concordanza eh si dice (.) avere un'aria stanca (.) si concorda (.) con femminile eh (0.2) se:: quando dico (.) avere un'aria preoccupata ↑ (.) o [avere un'aria preoccupato]) dove osserviamo l'insegnante evoca un problema grammaticale che riguarda la concordanza dell'aggettivo di questa espressione.

Nove esempi forniti dall'insegnante per spiegare una parola (aria) ci permettono di misurare l'ambizione proiettata dall'insegnante attraverso le sue azioni: crediamo che voglia dotare i suoi studenti di una ricca e panoramica conoscenza del lessico e della

grammatica della lingua italiana. Quando studiamo il corpus dei frammenti precedenti raccolti dalle lezioni di diversi insegnanti del liceo (tabella 12), possiamo notare che le motivazioni degli insegnanti, espresse dalle loro azioni, concretizzate da varie attività didattiche, convergono verso lo stesso obiettivo, che è il perfezionamento delle conoscenze lessicali e grammaticali della lingua italiana, come lingua bersaglio.

Questo è comunque abbastanza logico quando ci si interroga su questo metodo di insegnamento applicato da molti insegnanti algerini, per poter parlare e scrivere una lingua straniera, sarebbe necessario disporre di una buona riserva di parole e espressioni con le istruzioni per l'uso ben indicate. Sarebbe anche necessario conoscere le regole di base per poter assemblare in modo coerente queste parole e frasi che sono nel bagaglio degli studenti. Dobbiamo rammentare che l'obiettivo didattico nei licei di italiano LS, dove si mira a formare studenti specializzate in lingue straniere, rafforza il requisito di una competenza linguistica di alto livello. Questo ci permette di comprendere meglio l'attenzione che gli insegnanti prestano ai dettagli e alle parti complementari.

Secondo il nostro punto di vista, imparare una lingua straniera potrebbe essere visto come la costruzione di un edificio, il processo di apprendimento della lingua corrisponde al percorso di costruzione, il giorno in cui lo studente riesce a parlare in questa lingua quasi perfettamente come una madrelingua, in quel momento, i lavori di costruzione dell'edificio sono finiti. Gli insegnanti che applicano l’approccio comunicativo, preferiscono costruire l'edificio con gli studenti, mostrando loro come mettere i mattoni, tuttavia, gli insegnanti algerini di italiano LS al liceo si preoccupano di preparare i mattoni per gli studenti spiegando loro che tali mattoni sono destinati a tali parti dell'edificio. Quando guardiamo gli edifici costruiti da questi due gruppi di studenti (gli insegnanti algerini di italiano LS al liceo e gli insegnanti che applicano l’approccio comunicativo), si può notare che il secondo gruppo è bravo a mantenere la coerenza di stile in tutto l'edificio, mentre il primo gruppo è bravo nel garantire la buona qualità delle diverse parti dell'edificio.

8. 1. 3. Le caratteristiche dell’interazione orale in classe di italiano LS al liceo

Iniziamo questa sezione con un piccolo dettaglio che ci ha lasciato un’impronta nel nostro campo di indagine: molto spesso quando parliamo del tema della nostra ricerca con gli insegnanti delle classi di italiano osservate e oggetto di studio, abbiamo notato con stupore che le reazioni di questi sembrano essere quasi identiche: “L’interazione con gli studenti algerini? Oh, no, questo non è facile”. A quanto pare, gli insegnanti algerini stessi non sono molto ottimisti nell'affrontare una materia come questa con gli studenti.

Dobbiamo confessare che le interazioni didattiche si manifestano allo stesso modo nelle classi di italiano al liceo a causa dei modelli identici di interazioni stabilite dagli insegnanti. Mentre ci immergiamo nel nostro corpus raccolto nelle classi di ILS al liceo abbiamo potuto fare le seguenti domande: È possibile per noi trovare delle tracce di interazione in una situazione di insegnamento in cui l'insegnante tende a monopolizzare la presa di turno per la maggior parte del tempo? Se sì, in che modo questa interazione riesce a verificarsi in una tale situazione e con quale caratteristica? Cerchiamo di dare alcune risposte che potrebbero essere riassunte nelle caratteristiche dell'interazione in questa determinata situazione.

8. 1. 3. 1. Un'interazione che usa la finzione come intermediario

Potrebbe essere necessario tornare all'inizio, alla parte teorica, del nostro tema di interazione rileggendo la sua definizione proposta da Goffman per studiare le condizioni necessarie per stimolare le interazioni.

"Per interazione (cioè l'interazione faccia a faccia), può sommariamente essere definita come l'influenza reciproca che gli individui che si trovano nell'immediata presenza altrui esercitano gli uni sulle azioni degli altri. Un'interazione può essere definita come tutto quel processo interattivo che ha luogo durante una qualsiasi occasione, allorché gli individui di un dato gruppo si trovano in presenza gli uni degli altri continuativamente per un certo periodo di tempo; il termine "incontro" farebbe ugualmente al caso"

Goffman (1997, p. 26)

Possiamo identificare in questa definizione un elemento importante che consiste in: "*l'influenza reciproca che gli individui (...) esercitano gli uni sulle azioni degli altri*" che lo consideriamo come il motore dell'interazione. Il termine "influenza" non è, tuttavia, sconosciuto per noi, ci ricordiamo ancora il "potere di influenzare" e il "dovere di influenzare" che sembrano evidenti e preoccupanti negli insegnanti algerini durante le nostre analisi elaborate sulle interazioni personali. Nel liceo, dove si insegna l'italiano come lingua straniera ai giovani algerini, abbiamo l'interesse a studiare come il docente algerino esercita l'influenza sugli alunni al centro delle attività puramente didattiche.

Gli insegnanti della lingua italiana LS al liceo, d'altro canto, adottano un approccio deduttivo (caratterizzato da una descrizione esplicita) in base al quale gli insegnanti cercano di fornire agli studenti le competenze di cui hanno bisogno per imparare per esempio una regola grammaticale, l'uso di un verbo, un'espressione figurativa ecc. Il fattore chiave dell'interazione "esercitare dell'influenza" in questa circostanza potrebbe essere interpretato dal processo di trasmissione della conoscenza in cui il compito degli insegnanti è quello di rendere le conoscenze insegnate più accessibili attraverso procedure diverse.

Prendiamo come esempio il frammento 16 (la parola aria), l'obiettivo dell'insegnante per questa unità didattica è chiaro: presentare e spiegare i vocaboli e le espressioni relative alla parola italiana "aria" che egli considera importanti e

necessarie per i suoi studenti. notiamo che ogni volta che presenta una nuova possibilità di usare la parola “aria”, lo fa delicatamente facendo sempre ricorso ad alcuni esempi con la parola “aria”. Quando esaminiamo più da vicino tutti gli enunciati del docente, dobbiamo dire che il termine “esempio” sembra troppo ampio per descrivere la finezza del lavoro di un insegnante, e per capire gli sforzi che un docente avrebbe fatto per influenzare i suoi studenti. In realtà, dietro questi esempi ci sono una serie di mini-scene di finzione create dall'insegnante per i suoi allievi, questi ultimi sono in mondi immaginari che l’insegnante li ha portati dentro.

Ora torniamo alla lezione dell'insegnante per osservare un piccolo frammento in cui spiega l'espressione “cambiare aria” e “prendere una boccata d’aria”:

3. INSEGNANTE: sì (0.1) diciamo:: l’aria inquinata (0.1) ehm:: (0.1) perché: ci sono le macchine (0.1) in montagna c’è l’aria pura (0.3) diciamo anche (0.2) CAMBIARE aria (0.1) eh:: (0.1) il dottore (0.1) dice al malato (.) di cambiare aria(0.3) andare:: (0.1) andare in montagna (.) al mare (0.1) altro luogo per rispirare aria pura eh: sono uscita per prendere boccata d’aria (0.1) il caso di laura (0.1) ma:: dovete anche conoscere la frase avere l’a:ria ↑

Notiamo prima di tutto che, l'insegnante porta gli studenti in uno studio medico per frequentare una scena di consultazione medica dove il medico dà consigli al malato ([…] il dottore (0.1) dice al malato (.) di cambiare aria (0.3), e attraverso i consigli del medico, li porta ancora più lontano, al mare, in montagna (andare:: (0.1) andare in montagna (.) al mare (0.1)). L'insegnante poi li riporta in classe per dare loro il significato di “cambiare l’aria” (andare […] altro luogo per rispirare aria pura eh:). Alla fine, li fa incontrare un personaggio che egli mette sulla scena che si presenta in “io” dove racconta agli studenti quello che ha appena fatto (eh: sono uscita per prendere boccata d’aria (0.1) il caso di laura […]).

Va sottolineato che le scene di finzione sono accompagnate da un’alternanza di vari ruoli assunti dall'insegnante che ha incarnato rispettivamente ***il presentatore*** per iniziare la scena (in montagna c’è l’aria pura (0.3) diciamo anche (0.2) CAMBIARE

aria (0.3), ***il medico*** che dà i suoi consigli al malato (eh:: (0.1) il dottore (0.1) dice al malato (.) di cambiare aria(0.3)), ***l'insegnante stesso*** (andare in montagna (.) al mare (0.1) altro luogo per rispirare aria pura eh:).

Nel complesso del frammento 16, che non dura più di quattro minuti, abbiamo trovato 9 esempi tra cui 3 scene di finzione in cui gli studenti sono di fronte a diversi personaggi (medico, fratello, ecc.) e oggetti (mare, montagna, ecc) introdotte dall'insegnante nel suo parlato (tabella 13). I mondi immaginari creati dall'insegnante sono collegati in modo così intenso che non troviamo quasi nessun indicatore di finzione come "immaginate che", "per esempio" o di quelli che svolgono la funzione di transizione. Pertanto, spetta agli studenti lasciarsi trasportare in questo viaggio nel tempo e nello spazio.

Dobbiamo veramente riconoscere l'immaginazione dei nostri colleghi insegnanti, che è una delle condizioni essenziali per poter insegnare. In questo frammento che abbiamo analizzato, il docente è riuscito a creare scene di finzione attingendo attivamente e costantemente alla sua immaginazione, e in questo modo, infatti esegue la codifica della conoscenza insegnata, affinché gli studenti possano -anche facendo affidamento sulla loro immaginazione- ottenere il nucleo essenziale del messaggio trasmesso attraverso le attività di decodifica. Il momento in cui il messaggio è catturato o interiorizzato in un modo o nell'altro dagli studenti ciò segna che l'obiettivo dell'insegnante è stato raggiunto: esercitare influenza sui suoi studenti.

L'interazione avviene attraverso le attività della codifica/decodifica svolte simultaneamente da parte dell'insegnante/gli studenti intorno ad eventi di finzioni, pertanto, la finzione diventa in questa circostanza didattica l'intermediario dell'interazione.

8. 1. 3. 2. Un'interazione para-verbale

L’osservazione nelle classi di italiano LS presso i tre licei che abbiamo visitato ci svela un fenomeno piuttosto particolare per quanto riguarda gli interagenti, il docente e i suoi apprendenti. Vorremmo far ricordare che il nostro obiettivo della presente ricerca è quello di analizzare l’interazione orale in classe di lingua italiana in tre licei nella città di Tebessa, tuttavia, abbiamo di fronte a noi, per la maggior parte del tempo, da un lato, l'insegnante interagente parlante, e dall'altro lo studente interagente silenzioso. Tenendo conto di questa modalità di scambio interattivo, che riteniamo impossibile classificarla nelle interazioni orali o nelle interazioni non-orali, siamo costretti a proporre un nuovo termine che chiamiamo “*interazione para-verbale*”[29] per illustrarne la specificità.

Il concetto di “interazione para-verbale” deriva dalla nostra osservazione nelle classi di italiano LS al liceo dove gli studenti interagenti rimangono in silenzio nella maggior parte del tempo nei confronti dell'insegnante che a sua volta tende a monopolizzare i turni di parola. Il “restare in silenzio” degli studenti potrebbe essere visto in diverse circostanze nel corso del processo di interazione.

Lo stato di silenzio degli allievi si manifesta prima di tutto al momento del parlato dell'insegnante, notiamo che questo silenzio potrebbe durare finché il parlato del docente è mantenuto, soprattutto quando si tratta di spiegazioni esaustive del lessico o della grammatica dell’italiano come lingua bersaglio. Nel corso delle nostre osservazioni di molte lezioni di italiano, gli interventi spontanei degli studenti che interrompono il parlato dell'insegnante sono rari. Questo è necessariamente legato alla cultura educativa nella società algerina, dove gli studenti devono rispettare e ascoltare attentamente il loro insegnante senza interromperlo, figuriamoci contraddirlo!

[29] Questo termine è stato utilizzato da vari studiosi italiani come Giacomarra (2000), Faccioli (2001), Paoletti (2002), La Varvera (2014), Bandini e Gallo (2010).

Si può osservare il silenzio degli studenti anche quando l'insegnante fa le domande a suoi studenti. È importante notare che quando il docente cerca di stabilire degli scambi interattivi con gli studenti facendo loro delle domande, le loro reazioni spesso danno l'impressione di non essere molto attivi. Adesso studiamo due piccoli estratti del frammento 16:

1. INSEGNANTE : ALLORA <sentiva il bisogno di prendere una boccata d'aria> (0.1) la parola a:ria (0.1) eh:: (0.1) a:ria ha molti significati (0.1) **l'aria inquinata?**

2. STUDENTE 1 : **sì**

3. INSEGNANTE : sì (0.1) diciamo:: l'aria inquinata (0.1) ehm:: (0.1) perché: ci sono le macchine (0.1) in montagna c'è l'aria pura (0.3) diciamo anche (0.2) CAMBIARE aria (0.1) eh:: (0.1) il dottore (0.1) dice al malato (.) di cambiare aria(0.3) andare:: (0.1) andare in montagna (.) al mare (0.1) altro luogo per rispirare aria pura eh: sono uscita per prendere boccata d'aria (0.1) il caso di laura (0.1) ma:: dovete anche conoscere la frase avere l'a:ria ↑ […]

11. INSEGNANTE : **va bene?** (0.3) e (.) l'espressione (.) avere un'aria melensa ↑ (*l'insegnante scrive sulla lavagna*) (0.3) questo uomo ha un'aria melensa ↑ (.) ma lui è direttore (0.1) cioè:: eh: (0.1) sembra:: non ha valore (0.1) **bene?** quindi è modo di dire

La domanda rivolta dall'insegnante a suoi studenti in 1. INSEGNANTE (l'aria inquinata?) ha avuto come risposta dalla parte degli studenti un silenzio di una durata di alcuni secondi, ciò rappresenta probabilmente il momento in cui devono pensarci, o il momento in cui sono riluttanti a presentarsi davanti ad altri compagni di classe, delle interpretazioni di tutti i sensi potrebbero convincerci, dopo quei pochi secondi, nessuno sembrava rompere quel silenzio. L'insegnante riprende il suo turno di parola per compiere i passi che seguono.

Nel secondo estratto, osserviamo che l'insegnante si rivolge continuamente agli studenti ogni volta che raggiunge la fine di una fase di spiegazione per sapere se i suoi studenti sono in grado di seguirlo senza troppe difficoltà, si rivolge a loro sempre con la stessa breve formula come in 11. INSEGNANTE (bene? quindi è modo di dire), notiamo che gli studenti gli rispondono con un momento di silenzio mentre l'insegnante inizia una nuova fase senza dire nulla. Gli scambi interattivi dello stesso tipo tra l'insegnante e gli studenti avvengono due volte nel turno di parola (11. INSEGNANTE) dove l'interrogazione dell'insegnante non provoca negli studenti nessuna reazione verbale.

A parte l'atteggiamento di silenzio per la maggior parte del tempo degli studenti, troviamo anche di tanto in tanto le loro reazioni verbali alle domande dell'insegnante per tutti, solo il numero degli studenti che reagiscono è spesso limitato, come si può vedere nel frammento 16, alla domanda dell'insegnante formulata con la parola "aria" in (l'aria dell'Algeria è inquinata?), dove sentiamo la risposta di una sola studentessa tra una ventina di studenti presenti in classe.

Sulla base dei nostri studi del corpus raccolto nei tre licei oggetto di studi, lo stato di silenzio degli studenti interagenti di fronte all'insegnante parlante è un fenomeno comune che possiamo identificare facilmente. Ci sembra necessario menzionare la nostra scoperta rispetto a questo silenzio degli studenti algerini per evitare di condurre le nostre analisi verso un'interpretazione che è lontana da questa realtà.

Il silenzio è spesso visto come un indicatore di fallimento che avrebbe influenzato la continuità delle interazioni orali, questo è il motivo per cui gli interagenti cercano, spesso istintivamente, di introdurre nuovi argomenti di conversazione al momento della fine del vecchio argomento, per evitare di stare in momenti di silenzio, una situazione imbarazzante che mette a disagio gli interagenti. Lo stesso vale per gli interagenti che si sentono obbligati a reagire al momento giusto, in modo appropriato ai segnali inviati dal loro interlocutore, che si tratti di una richiesta, di una domanda o di un messaggio.

All'interno delle classi di italiano osservate nei tre licei, la mancanza o l'inadeguatezza delle reazioni verbali degli studenti liceali algerini alle richieste dell'insegnante attira la nostra attenzione. Tuttavia, L'attenta analisi del corpus su ciò che accade tra il comportamento degli studenti e la reazione dell'insegnante ci porta a dire che dovremmo stare attenti a non arrivare troppo presto a una conclusione basata su una semplice osservazione dell'inattività verbale degli studenti. Ricordiamo che sotto le sembianze del silenzio degli interlocutori, potremmo essere in grado di mettere in evidenza le particolarità di ciascun interagente, l'insegnante e gli studenti, facendo riferimento alle proprie circostanze, questo è ciò che stiamo cercando di fare con le nostre classi oggetto di indagine.

È meglio che noi prendiamo in prestito tre aggettivi dal lessico italiano per descrivere questo silenzio piuttosto particolare degli studenti liceali algerini che studiano l'italiano come lingua straniera. Si tratta di un "*silenzio tollerato*", un "*silenzio convenzionale*", e un "*silenzio poco imbarazzante*". Passiamo ora a maggiori dettagli per fornire una spiegazione chiara.

In primo luogo, sembra che il silenzio degli studenti sia perfettamente tollerato dal loro insegnante che, dinanzi alle reazioni caratterizzate dal silenzio per quanto riguarda le sue domande, può continuare le attività preconcette senza mostrare segni di insoddisfazione e di malcontento o dare commenti a riguardo.

In secondo luogo, crediamo quasi che ci sia un certo accordo stabilito e condiviso dai due gruppi interagenti riguardo al fenomeno del silenzio degli studenti. Ci troviamo in presenza, da un lato di studenti che non si sentono obbligati di reagire oralmente alle domande del loro insegnante, dall'altra parte dell'insegnante che non insiste necessariamente sul coinvolgimento sistematico dei suoi studenti.

In terzo luogo, il silenzio degli studenti non è un elemento imbarazzante che ostacola lo svolgimento delle interazioni. Nessun segno di disagio può essere percepito o sentito dai due gruppi interagenti a causa di questo silenzio. Al contrario,

il silenzio sembra già far parte delle interazioni e aver guadagnato un piccolo posto legittimo tra gli studenti e l'insegnante nel momento vivace dei loro scambi interattivi.

L'interpretazione del silenzio con particolari caratteristiche degli studenti algerini ci incoraggia a condurre un'analisi del corpus da una nuova prospettiva. Cerchiamo di abbandonare l'idea preconcetta secondo cui gli studi sulle interazioni orali possono essere effettuati solo quando c'è una manifestazione degli scambi comunicativi orali degli interagenti. Anche i momenti di silenzio come risposta a un interlocutore dovrebbero essere inclusi nei nostri studi. Seguendo delle nuove piste, siamo stati in grado di cogliere un nuovo aspetto per quanto riguarda le interazioni osservate nelle classi di italiano LS visitate. Si tratta di un'interazione "intensa" che esporremo nella prossima sezione.

8. 1. 3. 3. Un'interazione intensa

Nel momento in cui abbiamo potuto dimostrare che il silenzio degli studenti algerini non è più considerato un ostacolo contro il buon svolgimento o alla continuità delle interazioni nelle classi osservate, e che decidiamo di includere nel nostro quadro di studi analisi sugli scambi interattivi tra le reazioni non verbali degli interagenti (qui gli studenti) verso il suo interlocutore parlante (qui l'insegnante), vediamo l'emergere di un nuovo carattere delle interazioni analizzate che ci fa avvicinare alla realtà di ciò che sta accadendo in classe, abbiamo deciso di parlare *dell'intensità dell'interazione*.

Sotto le sembianze di studenti che rimangono per la maggior parte del tempo in silenzio di fronte all'insegnante parlante, abbiamo scoperto che, in realtà, le interazioni si svolgono tra di loro in modo attivo ed intenso. Ciò significa che c'è un impegno minimo da parte degli studenti, che, secondo noi, potrebbe riferirsi ai comportamenti degli apprendenti algerini nelle classi osservate.

Questo impegno minimo da parte di un interlocutore consiste nel posizionarsi in una situazione di ascolto più o meno benevola. Questa posizione comporta la

produzione costante di *gesti regolatori*[30] dell'interazione, verbali e non verbali, in cui *mm-hm*, con brevi sorrisi e cenni affermativi del capo (Balzerani, 2017; Cozzolino, 2003), rappresenta una delle forme più frequenti. Si tratta quindi di emettere segnali che dimostrano la presenza attiva di uno soggetto posizionato come ascoltatore.

Le registrazioni audio sono state in grado di raccogliere solo le tracce di suono, in altre parole, hanno lasciato andare tutte le produzioni non verbali, come lo scambio di sguardi con l'insegnante, le accigliate, il contatto oculare, annuire la testa, questi sono, comunque, segni di ascolto che si trovano spesso tra gli studenti algerini, che per (Balzerani, 2017) sono segnali essenziali durante l'interazione, e in particolare sono dei segnali che potrebbero attestare la presenza "attiva" di un studente posizionato come "ascoltatore" in classe.

Nella nostra ricerca, vorremo proporre di chiamare il silenzio degli studenti liceali algerini, che abbiamo osservato nelle classi di italiano LS, un "*silenzio costruttivo*" per differenziarlo dal silenzio degli studenti causato dalla mancanza di attenzione, di interesse e di motivazione, come si può vedere in alcune situazioni didattiche. Sollevando il velo del silenzio che noi chiamiamo "*costruttivo*", finiamo per scoprire un gruppo di studenti impegnati e attenti che seguono con attenzione il parlato dell'insegnante prendendo appunti di tanto in tanto in modo che nessun dettaglio li sfugga. I momenti di silenzio sono piuttosto simili ai testimoni che assistono a tutte le loro attività mentali svolte con concentrazione al fine di garantire prima la decifrazione poi l'interiorizzazione della conoscenza trasmessa dall'insegnante. Data l'abbondanza di informazioni trasmesse dall'insegnante, è facile capire che l'apprendimento degli studenti che seguono da vicino il loro insegnante è fatto attraverso interazioni intense tra questi due gruppi interagenti.

D'altra parte, la mancanza di coinvolgimento degli studenti nelle reazioni verbali alle domande dell'insegnante riflette la preoccupazione degli studenti di essere

[30] Sono gesti che organizzano e sincronizzano la dinamica del dialogo controllando e mantengono il flusso dell'interazione (Oppedisano e Berruti, 2010: La Varvera, 2014).

immersi nei propri sistemi di assimilazione intensiva, essi fanno uno sforzo minimo come strategia principale per il processo di interazione. Per quanto riguarda le domande dell'insegnante poste a tutta la classe, molto spesso, scelgono di non reagire verbalmente. Ciò, come abbiamo detto, non crea problemi per l'insegnante, che comprende necessariamente il loro sistema di funzionamento e la loro abitudine di apprendimento.

Ci rallegriamo per aver colto alcuni frammenti delle lezioni in cui ci sono verificate interazioni orali reali tra gli studenti e l'insegnante, delle sequenze preziose che ci permettono di conoscere meglio gli studenti interagenti attraverso la loro produzione orale, di entrare nel loro ambiente per capire meglio cosa sta succedendo tra il docente e i suoi alunni.

FRAMMENTO 17

PARTICIPANTI: INSEGNANTE, CLASSE, STUDENTE 1

(*Dopo aver spiegato la parola "sintomo" in italiano, l'insegnante pone una domanda relativa ai sintomi a tutta la classe, poi alla studentessa*).

1. INSEGNANTE : ehm: cosa significa (.) la parola sintomo? c'è: sinonimo ↑ per questa parola? (0.1) i sintomi ↑ (.) si eh: si usa per le malattie eh:: (0.2) qual è i sintomi di influenza ↓ (0.2) potete darmi:: i sintomi di influenza ↓ wafa
2. STUDENTE 1 : signorina (.) influenza (0.1) eh cosa significa
3. INSEGNANTE : influenza ↓ (0.2) non sapete l'influenza ↓ (*si gira a scrivere sulla lavagna "influenza*")
4. CLASSE : الأنفلونزا[31] influenza (*alcuni studenti*)
5. INSEGNANTE : sì (.) influenza
6. CLASSE : (*risate di alcuni studenti*)
7. STUDENTE 1 : sì

[31] influenza

8. INSEGNANTE : la tosse (*l'insegnante fa finta di tossire*)
9. STUDENTE 1 : rafridora (.) (xxxx)
10. INSEGNANTE raffreddore (*scrive sulla lavagna*) (.) mal di testa ↑
11. STUDENTE 1 : sì
12. INSEGNANTE : mah:: come: sappiamo la persona:: ha influenza?
13. STUDENTE 1 : eh: dormono[32]
14. CLASSE : (*risate leggere di alcuni studenti*)
15. STUDENTE 1 : eh: DORMONO (0.1) e eh::
16. INSEGNANTE : i sintomi dell'influenza ↓
17. CLASSE : febri
18. STUDENTE 1 : ah:
19. INSEGNANTE : AVERE (.) avere FEBBRE
20. CLASSE : febbre (.) febbre
21. INSEGNANTE : avere la febbre (.) >avere la febbre< (0.1) questo è primo (0.1) poi c'è la tosse (0.1) eh: mal di testa (0.1)

FRAMMENTO 18

PARTICIPANTI: INSEGNANTE, CLASSE, STUDENTE 1

(*Quando l'insegnante spiega la costruzione "fare + infinito", uno studente interviene per dare la sua spiegazione*)

1. INSEGNANTE : bene (0.2) un caso semplice (0.1) fare cantare ↑ (0.3) cosa: che (.) cosa significa
2. CLASSE : (xxxx)
3. INSEGNANTE : eh:: ha fatto cantare: la ragazza
4. STUDENTE 1 : eh eh cantare (.) lui (.) cantare per lui
5. INSEGNANTE : sì (.) ha fatto cantare la ragazza ↑ (.) cioè: eh c'è la volontà

[32] La studentessa ha sbagliato la pronuncia ponendo l'accento sulla penultima sillaba.

Nel frammento 17, l'insegnante stabilisce scambi orali con la studentessa designandola per rispondere alla domanda sui sintomi dell'influenza in 1. INSEGNANTE: ([…] la parola sintomo? c'è: sinonimo ↑ per questa parola? (0.1) i sintomi ↑ (.) si eh: si usa per le malattie eh:: (0.2) qual è i sintomi di influenza ↓ (0.2) potete darmi:: i sintomi di influenza ↓ wafa) ciò che ci permette di scoprire le reazioni verbali degli studenti interagenti in un modo di scambio interattivo dove viene chiesto loro di parlare.

La prima osservazione dopo lo studio analitico del frammento 17, i turni di parola sono condivisi dall'insegnante e i suoi studenti, durante le interazioni osserviamo l'alternanza della partecipazione attiva della studentessa (2. STUDENTE1, 7. STUDENTE1, 9. STUDENTE1, 11. STUDENTE1, 13. STUDENTE1, 15. STUDENTE1, 18. STUDENTE1) e gli interventi spontanei dei suoi compagni di classe che sono altrettanto impegnati (4. CLASSE, 6. CLASSE, 14. CLASSE, 17. CLASSE, 20. CLASSE).

La nostra seconda osservazione, siamo rimasti sorpresi dalla notevole capacità comunicativa e linguistica della studentessa che prima cerca di risolvere il suo problema di comprensione orale legato alla domanda posta dall'insegnante in 2. STUDENTE1: (signorina (.) influenza (0.1) eh cosa significa), e poi di elencare secondo le sue informazioni i sintomi dell'influenza in un italiano abbastanza corretto in 9. STUDENTE1: (rafridora [*raffreddore*] (.) (xxxx)) e in (13. STUDENTE1: eh: dormono) così come gli altri studenti, che sono in grado di gestire tutti gli scambi interattivi con l'insegnante in lingua italiana e con una certa abilità.

La terza osservazione, le interazioni verbali in classe si svolgono con continuità e fluidità, i messaggi del docente si trasmettono agli allievi senza incontrare gli ostacoli, l'insegnante non deve lavorare su un'ulteriore spiegazione, e notiamo delle reazioni spontanee da parte degli studenti, come le risate in 6. CLASSE: ((*risate di alcuni studenti)*), 14. CLASSE: ((*risate leggere di alcuni studenti*)), degli enunciati che sono formulati per aiutare i loro compagni di classe (4. CLASSE: الأنفلونزا influenza (*alcuni*

studenti)) o per soddisfare le aspettative dell'insegnante in 17. CLASSE: (febri [*febbre*]), 20. CLASSE: (febbre (.) febbre), ciò dimostra una comprensione soddisfacente dell'espressione orale degli studenti.

Il frammento 18 ci permette di assistere a un estratto della lezione in cui uno studente viene designato dal suo insegnante per parlare, vuole spiegare la costruzione causativa "*fare + infinito*" usando l'esempio dell'insegnante del verbo "cantare" in 4.STUDENTE1: (eh eh cantare (.) lui (.) cantare per lui)).

Ancora un'altra sorpresa che lo studente ci ha fatto con il suo intervento. Notiamo che nell'apprendimento, gli apprendenti non usano solo la lingua come mezzo di comunicazione, ma cercano di andare ancora più lontano, prendendo una certa distanza con la lingua italiana al fine di chiarirne il funzionamento, in altre parole, gli studenti si sforzano non solo di parlare la lingua, ma anche di parlare la lingua usando la lingua bersaglio.

Pertanto, le analisi cha abbiamo effettuato sui due frammenti (17 e 18) delle interazioni verbali tra il docente e i suoi discenti ci permettono di misurare le competenze comunicative e linguistiche degli studenti, che ci sembrano piuttosto notevoli. Ciò che costituisce una nuova prova per difendere la supposizione che abbiamo fatto all'inizio di questa sezione: le lezioni di italiano LS ai licei che abbiamo visitato sono caratterizzate dall'intensità delle interazioni orali o para-verbali attraverso le varie attività in classe.

Conclusione

All'interno delle attività interattive sono state individuate alcune caratteristiche particolari e specifiche situazione didattica in classe di ILS al liceo. La diversità che vediamo tra gli insegnanti algerini nel loro uso della lingua di comunicazione con gli studenti riflette diverse comprensioni sulla funzione della lingua di destinazione al momento delle interazioni. Una priorità data al lessico e alla grammatica della lingua

italiana costituisce una chiave importante per comprendere i motivi dell'insegnante dietro le sue azioni, così come la profonda influenza sulle abitudini di apprendimento degli studenti algerini di una lingua straniera.

CAPITOLO 9: QUELLO CHE PREOCCUPA L'INSEGNANTE NELLA GESTIONE DELL'INTERAZIONE IN CLASSE

Introduzione

Nelle interazioni orali della vita quotidiana, gli argomenti di conversazione sono affrontati in modo libero e casuale dagli interlocutori, si lasciano trasportare dalla spontaneità e dalle diverse circostanze che si presentano, inconsciamente, si fermano su un argomento e ne riprendono un altro, spesso terminando una conversazione senza riuscire a ricordare dove hanno iniziato e perché ci sono arrivati. Mentre nelle interazioni didattiche che studiamo, più precisamente nella classe di lingua italiana LS al liceo che osserviamo, i temi delle conversazioni non si evolvono allo stesso modo, sono soggetti a vincoli assegnati dal contesto istituzionale.

9. 1. Quello che preoccupa l'insegnante nella gestione dell'interazione in classe

Cominciamo questa sezione citando ciò che Chiari (1994) sottolinea sul lavoro dell'insegnante nella sua classe:

"*l'insegnante vede la gestione della classe come il processo di controllo del comportamento degli studenti. Il suo ruolo è quello di stabilire e mantenere l'ordine della classe. L'enfasi è sul preservare l'ordine e il controllo sull'uso della disciplina. Disciplina e gestione della classe tendono a essere sinonimi*"

Chiari (1994, p. 51)

Qualunque siano i metodi di insegnamento applicati, le raccomandazioni ufficiali scolastiche, i materiali di insegnamento, gli obbiettivi didattici, in classe, l'attività rimane massicciamente centrata su un insegnante autoritario e potente, che gestisce la presa del turno di parola e le attività didattiche, l'insegnante è il fornitore di informazioni e di conoscenze e che fa i giudizi e le sanzioni.

A causa del contesto istituzionale scolastico, all'insegnante è attribuito un certo potere sugli studenti, questo potere è tanto più elevato in una classe di lingua ove gli studenti sono costretti a comunicare con l'insegnante in una lingua che conoscono a malapena. Spetta quindi all'insegnante di gestire attentamente il suo potere. Al fine di trovare il miglior posizionamento rispetto agli studenti nel processo di apprendimento/insegnamento, egli utilizza diverse strategie durante l'interazione. Andremo a scoprire, attraverso la nostra analisi, la preoccupazione del docente algerino di italiano LS nella gestione dell'interazione.

9. 1. 1. Prendersi cura dello studente interagente come uno psicoterapeuta

Lo psicologo e psicoterapeuta Curran ha testato le conseguenze del comportamento pedagogico centrato sullo studente di lingua. Sulla base dell'osservazione fatta da molti, egli ritiene che la situazione dello studente nella lingua straniera sia simile a quella di un paziente in psicoterapia. Secondo Curran l’idea centrale è di stabilire un rapporto intimo tra studente e insegnante, omologo a quello che si stabilisce tra lo psicanalista e il suo paziente (Danesi, 1988). Quando gli studenti imparavano a parlare una LS, diventavano ansiosi e si sentivano minacciati. La minaccia consiste nell'essere chiamati a parlare una lingua straniera in presenza di altre persone che la conoscono bene. La distorsione dei suoni, l'incapacità di pronunciare con precisione i nuovi suoni potrebbero essere considerati come il risultato dello stato di tensione nervosa dell'individuo.

Per risolvere questo problema, Curran propone che l'insegnante adotti un comportamento simile a quello dello psicoterapeuta, che consiste nel ridurre il sentimento di minaccia, di inibizioni, di paure e di ansietà degli studenti, nonché di creare un ambiente di istruzione quanto più possibile cordiale e personale (Curran, 1961 citato da Titone e Danesi, 1990).

In sostanza, la fragilità psicologica che Curran vede negli studenti può essere spiegata dal concetto di "faccia" di Goffman (capitolo terzo), l'ansia e la sensazione di essere minacciati derivano dalla preoccupazione di perdere la faccia davanti agli altri. In modo che non diventino un vero ostacolo nel processo di apprendimento/insegnamento, è necessario che l'insegnante ne sia consapevole, e deve stare attento quando le minacce si avvicinano per essere in grado di neutralizzarle.

Nel capitolo terzo, abbiamo potuto dimostrare che è spesso al momento della valutazione (*feedback*) da parte dell'insegnante della produzione orale di uno studente che la faccia di quest'ultimo è più minacciata. Quando si tratta di una valutazione positiva, lo studente, a volte, tira un respiro di sollievo per essere riuscito salvaguardare la sua faccia. Molto spesso sentiamo delle parole e delle espressioni di incoraggiamento da parte dell'insegnante seguite dalla sua valutazione. Da ciò, vengono manifestate le tracce del lavoro di uno psicoterapeuta che cerca di sfruttare le opportunità per sostenere il suo interlocutore. All'incontro, la situazione può essere difficile quando c'è un divario tra ciò che lo studente dice e ciò che l'insegnante si aspetta da lui/lei, come possiamo osservare nel frammento seguente:

FRAMMENTO 19

PARTICIPANTI: INSEGNANTE, STUDENTE 1

(*L'insegnante vorrebbe sapere cosa hanno capito della lezione* "*la moda*" *fatta con l'utilizzo del proiettore*)

21. INSEGNANTE : chadia (0.1) hai sentito? (0.2) perché la:: ragazza vuole vestiti (0.1) vestiti della moda?
22. STUDENTE 1 : perché (0.5)
23. INSEGNANTE : perché↑ (0.1) eh perché↑
24. STUDENTE 1 : vuole (0.1) °la ragazza° (0.1) vuole:: (03) è ricca

25. INSEGNANTE : vuole <u>sembrare</u> ricca (0.3) ok si può dire (0.1) si può dire eh:: (0.1) è :: eh: (0.1) in realtà (0.1) <u>non vuole</u> SEMBRARE POVERA (0.1) non vuole sembrare povera

Possiamo vedere che la risposta della studentessa non è del tutto pertinente rispetto alle aspettative del docente, è particolarmente interessante per noi aver notato una somiglianza tra gli insegnanti quando reagiscono a una produzione orale insoddisfacente di uno studente, come possiamo osservare nel frammento di cui sopra ciò che l'insegnante fa alla risposta della studentessa, che spesso inizia dando una valutazione piuttosto positiva alla loro produzione orale nonostante la sua inesattezza e impertinenza, possiamo anche risentire il dolore e l'esitazione dell'insegnante nel venire alla risposta esatta nella sua valutazione (*feedback*) positiva in 5. INSEGNANTE (ok si può dire (0.1) si può dire eh:: (0.1)) e lo sforzo che fa per soppesare le sue parole dopo la sua prima valutazione in 5. INSEGNANTE (eh: (0.1) in realtà (0.1)) per giungere alla sua idea giusta, che in realtà presenta opinioni diverse dal punto di vista della studentessa.

FRAMMENTO 20

PARTICIPANTI: INSEGNANTE, STUDENTE 1, CLASSE

(*L'insegnante mette in discussione la pronuncia della parola* "*rosa*" *della studentessa quando finisce di leggere un breve paragrafo.*)

1. INSEGNANTE : bene ok (0.1) come hai pronunciato (0.1) rosa?
2. STUDENTE 1 : rosa ↑ (*che assomiglia all'accento meridionale*)
3. INSEGNANTE : rosa ↑ (*l'insegnante la ripete imitando il suo accento*) <u>ah</u>: hai pronunciato come sud dell'italia (0.1) eh:: nel nord e centro (0.1) pronunciano rosa (*con l'accento di italiano standard*)
4. STUDENTE 1 : rosa

5. INSEGNANTE : eh: (0.1) nel sud (0.1) si pronuncia ro:sa (*con l'accento del meridione , s intervocalica sorda*)
6. STUDENTE 1 : (*la studentessa ride*)
7. INSEGNANTE : (*anche l'insegnante ride*) non è: (0.1) non è <u>errore</u> eh ↑ (0.1) non è errore (0.1) è giusto eh (0.1) è un accento diverso <u>va bene</u> (0.1) non mi disturba (0.1) no no

La parola "rosa" pronunciata dalla studentessa ricorda l'accento del Sud dell'Italia[33], l'insegnante ha notato questo fatto e ha corretto la pronuncia della studentessa. Ha spiegato la differenza tra la pronuncia del Sud e del Nord dell'Italia. Ciò che ha attirato la nostra attenzione nella spiegazione e nel feedback di questo insegnante è stato che egli ha insistito che la studentessa non aveva fatto un errore in (non è: (0.1) non è <u>errore</u> eh ↑ (0.1) non è errore (0.1) è giusto eh (0.1) è un accento diverso <u>va bene</u> (0.1) non mi disturba (0.1) no no). Ricordiamo qui le ricerche di Curran che confermano un rapporto di causalità tra la distorsione dei suoni e lo stato di tensione nervosa dell'individuo, nella loro pratica, gli insegnanti sono molto attenti a salvaguardare la faccia degli studenti in modo che non siano imbarazzati o delusi da un intervento imperfetto. Ecco perché, nel frammento 20, l'insegnante ritiene necessario rassicurare la studentessa facendo una piccola osservazione in 7. INSEGNANTE.

Nelle classi di ILS al liceo che abbiamo visitato e osservato, il comportamento del docente nei confronti degli studenti ci ricorda quello di uno psicoterapeuta nei confronti dei suoi pazienti. Tenendo conto della difficoltà e della pressione psicologica che gli studenti potrebbero affrontare, l'insegnante sta attento a proteggere e a sostenere gli studenti ricorrendo a strategie di evitamento[34] e attenuazione (Quarta,

[33] La studentessa pronuncia la parola con l'accento meridionale (s intervocalica sorda) senza rendersene conto, non sa nemmeno che ci sono delle varietà di pronunce nell'italiano.
[34] In psicoanalisi, psicologia sperimentale e in psicoterapia cognitiva, termine che indica una strategia di difesa l'insegnante si rifiuta di fronteggiare gli studenti che generano angoscia, indica anche le reazioni comportamentali di fuga o rifiuto emesse in previsione di stimoli dolorosi.

2006; Grimaldi, 2008; Dusi, 2012; Cocco e Tiberio, 2005; Fortuna e Cascino, 1995). Il lavoro di un insegnante di lingua non si limita alla trasmissione delle conoscenze linguistiche, ma consiste anche nel costante controllo dello stato d'animo psicologico degli studenti in modo che possano impegnarsi nel processo di apprendimento nelle loro migliori condizioni, senza alcun vincolo.

9. 1. 2. Prevedere e rispondere agli eventi emergenti in classe

Uno stesso insegnante con una stessa programmazione didattica può trovarsi di fronte a situazioni di insegnamento completamente diverse da una classe all'altra. L'insegnamento in classe è caratterizzato dall'imprevedibilità derivante dallo svolgimento delle interazioni didattiche. La progettazione dell'azione didattica (Rossi, 2011) si trova costantemente di fronte agli eventi emergenti. Come si comporta l'insegnante come portatore di interazione di fronte agli "incidenti" che cadono nella lezione? Cercheremo di identificare alcune delle sue caratteristiche alla luce della teoria dell'azione e dell'agire didattico.

Rossi (2011) ritiene che la questione della pianificazione e del suo stato abbia giocato un ruolo importante nelle controversie che hanno alimentato l'ambito delle teorie d'azione. Rossi rende possibile la distinzione tra ciò che, nell'azione umana, è ricorrente, prevedibile e ciò che, al contrario, è accidentale, contestuale o emergente. Sulla luce della nozione di *tipicalità*[35] di Schütz, Rossi (2011) sottolinea che gli individui hanno la capacità di adattarsi alle circostanze locali e particolari. Per illustrare la complessità dell'azione umana, discutiamo l'idea di Rossi, secondo la quale ogni forma di azione deriva da una tensione tra due poli interagenti.

[35] Per Schütz, elementi costitutivi dei processi di interazione sono i concetti di "spazio" e "tempo", ovvero per comprendere effettivamente l'interazione occorre basicamente far riferimento al momento originario del suo "accadere", perché è in quel specifico momento che gli attori sociali attribuiscono il vero significato (o "senso"); è ciò che si può descrivere con il termine usato dallo stesso Schütz, ovvero la "tipicalità" (Malizia, 2006).

Per quanto riguarda la nostra ricerca, l'azione didattica in classe di lingua potrebbe essere percepita come un caso esemplare in cui possiamo assistere frequentemente a delle sequenze di accomodamento dell'insegnante tra i due poli interagenti. Secondo Dusi (2012), la strategia di accomodamento è un approccio diretto al conflitto che può avviarsi tra l'insegnante e lo studente o gli studenti. Dusi (2012) sottolinea che nello stile di accomodamento l'espressività emotiva è contenuta mentre il linguaggio fa ampio ricorso a circonlocuzioni[36] verbali (storie, metafore, ecc. nel nostro caso l'insegnante ha usato filastrocca, come vedremo in seguito) così da mantenere aperte più posizioni non affrontando direttamente l'oggetto del contendere.

Gli eventi emergenti che abbiamo osservato durante le lezioni di italiano al liceo si verificano in varie circostanze. A seconda della natura dell'emergenza, possono manifestarsi in varie forme: tensione, conflitto, ecc. Cerchiamo di analizzare il modo in cui l'insegnante agisce in due circostanze comuni di insegnamento: la tensione e il conflitto.

9. 1. 2. 1. Tensione

Quando la tensione regna in una classe di lingua, come la lingua italiana, tutti i partecipanti possono sentirsi il suo pesante fardello e vivono molto male questa situazione. È caratterizzata da una situazione tesa e imbarazzante. Ci sono problemi che devono essere risolti con urgenza e delicatezza in modo che gli interagenti coinvolti possano uscirne. La tensione nella classe di lingua è un ostacolo al flusso dell'interazione. Di fronte ad eventi emergenti che portano l'interazione a una situazione di tensione, l'insegnante reagisce all'inizio per salvare la sua progettazione.

[36] Giro di parole a cui si ricorre quando non si possa, non si sappia, oppure non si voglia o non si osi adoperare l'espressione propria (enciclopedia Treccani)

FRAMMENTO 21

PARTICIPANTI: INSEGNANTE, STUDENTE 1, CLASSE

(*l'insegnante inizia la sua lezione con la lettura di un testo, ha bisogno di uno studente volontario per leggere il testo per tutti gli studenti della classe*.)

1. INSEGNANTE : adesso (0.1) allora (0.1) leggiamo prima:: un po' (0.2) questo è bene per voi ↑ (0.1) eh:: per svegliarvi
2. STUDENTE 1 : sì
3. INSEGNANTE : eh: chi legge?
4. CLASSE : (*silenzio, poi sentiamo una studentessa che si schiarisce la voce*)
5. INSEGNANTE : nessuno? (0.1) nessuno vuole leggere? (0.3) dovete leggere (0.1) devo scegliere eh (0.1) studente
6. STUDENTE 1 : (*una risata leggera di una studentessa*)
7. INSEGNANTE : nessuno vuole leggere?
8. CLASSE : (*silenzio come prima*)
9. INSEGNANTE : ah:: sicuri?
10. CLASSE : (*silenzio come sempre*)
11. INSEGNANTE : allora (0.1) chi sa (.) chi sa (.) la fortuna chi l'avrà (.) uno due (.) tre (.) tocca a te: tocca a te[37] romaisa
12. CLASSE : (*ridono*)
13. INSEGNANTE : eh:: bene romaisa (0.1) leggi per favore (0.1) prima il titolo

Nel frammento, l'azione progettata dell'insegnante si imbatte con l'emergenza non appena inizia la prima attività, che consiste nella lettura di un piccolo testo. Quando si propone di iniziare a leggere il testo da parte di uno studente, la sua richiesta in 3. INSEGNANTE: (eh: chi legge?) non è stata accolta dagli studenti, possiamo dire che a questo punto la tensione comincia a prepararsi, nonostante l'insistenza e la richiesta

[37] Una famosa filastrocca italiana che si usa per designare un fortunato o un volontario, è menzionata anche nel romanzo di Fabio Maiano (2016).

dell'insegnante in diversi turni di parola in 5. INSEGNANTE: (nessuno? (0.1) nessuno vuole leggere? (0.3) dovete leggere (0.1) devo scegliere eh (0.1) studente), in 7. INSEGNANTE: (nessuno vuole leggere?) e per l'ultima volta in 9. INSEGNANTE: (ah:: sicuri?), gli studenti rimangono inattivi, la tensione sta diventando sempre più forte, finora abbiamo capito meglio che l'azione didattica è lungi dall'essere una routine, ma un'azione ad alto rischio, l'azione progettata di questo insegnante rischia di arrivare a un punto morto se si lascia andare. Per salvare la situazione, l'insegnante utilizza strategie di adattamento scegliendo "un volontario" attraverso una famosa filastrocca italiana in 11. INSEGNANTE: (allora (0.1) chi sa (.) chi sa (.) la fortuna chi l'avrà (.) uno due (.) tre (.) tocca a te: tocca a te romaisa). Così, la tensione è diminuita per ripristinare la progettazione dell'azione didattica.

Abbiamo notato che i momenti di tensione nella classe di lingua italiana sono strettamente legati al silenzio degli studenti, che a causa della loro riservatezza, a volte esitano a parlare. Questo provoca la caduta dell'interazione, un evento emergente nei riguardi della progettazione. Quando ritorniamo ai frammenti delle lezioni di cui sopra per studiarli da questo angolo, abbiamo scoperto che degli insegnanti di italiano al liceo sono diventati consapevoli della riservatezza degli studenti, per evitare il rischio di cadere nella stessa situazione di questo insegnante (di cui i suoi studenti non vogliono leggere il testo), essi scelgono di designare lo studente per farlo parlare o per assegnare la presa del turno di parola facendo il giro di tavolo, sono delle strategie efficaci che permettono loro non solo di prendere il controllo della situazione, ma anche di evitare di perdere il tempo in un'attesa imbarazzante e insopportabile. Abbiamo trovato nel corpus un esempio contrario in cui l'insegnante pone la domanda a tutti, di conseguenza, l'insegnante ha dovuto trascorrere del tempo ad aspettare e affrontare una reazione inattiva da parte degli studenti, per andare avanti, l'insegnante ha utilizzato la procedura di salvaguardare la faccia per neutralizzare la tensione e subito ha passato alla domanda successiva.

La tensione in una situazione didattica è caratterizzata da eventi emergenti di breve durata che minacciano il flusso del processo di interazione e che richiedono che l'insegnante intervenga il più presto possibile attraverso strategie di accomodamento per ricondurre le attività didattiche nella loro via di progettazione. La flessibilità comunicativa dell'attività didattica è una capacità chiave per neutralizzare la tensione.

9. 1. 2. 2. Conflitto

Il concetto di "conflitto", nell'uso dell'italiano, spesso ci ricorda le scene di violenza, come la rissa, il conflitto militare, nondimeno, il conflitto di una classe di lingua non rientra in questo registro linguistico per quanto riguarda il grado di gravità. Si tratta di una violazione del territorio del suo interlocutore imponendo una certa regola, una convinzione, un sistema di valori, ecc. La questione del conflitto nella situazione didattica può verificarsi intorno al codice di condotta che governa la classe, come ci mostrato i due seguenti frammenti:

FRAMMENTO 22

PARTICIPANTI: INSEGNANTE, STUDENTE 1, STUDENTE 2, CLASSE

(*Ecco la prima lezione dell'insegnante con questa classe. All'inizio della lezione, quando l'insegnante verifica con una studentessa il suo nome scritto nel registro dell'appello, due studentesse chiacchierano tra di loro*)

1. INSEGNANTE : come ti chiami? (*l'insegnante parla con la studentessa Dunia verificando il suo nome nel registro d'appello*)
2. STUDENTE 1 : (xxx) (*si sente il rumore di una studentessa che parla con la sua compagna di classe*)
3. INSEGNANTE : sss:::: ragazze
4. STUDENTE 2 : dunia

5. STUDENTE 1 : (xxx) (xxx) (*continuano a parlare tra di loro senza aver sentito quello che dice l'insegnante*)
6. INSEGNANTE : ehi ehi ehi ↑ (.) oh ↑
7. CLASSE : (*ridono*)
8. STUDENTE 1 : (xxx) ah? (*ha capito che l'insegnante le sta parlando*)
9. INSEGNANTE : non sei qui per parlare con la tua amica
10. STUDENTE 1 : sì (*si sente imbarazzata*)
11. INSEGNANTE : eh? sì (0.1) prendi il foglio (*l'insegnante parla con la studentessa che si trova al suo fianco*) (0.2) puoi parlare dopo (0.1) con la tua amica (0.1) dopo le dieci[38]
12. STUDENTE 1 : (*risate della studentessa che stava parlando prima*)

FRAMMENTO 23

PARTICIPANTI: INSEGNANTE, STUDENTE 1, CLASSE

(*Gli studenti svolgono degli esercizi su un foglio, la classe è in silenzio, l'insegnante vede improvvisamente una studentessa che consulta il dizionario*)

1. INSEGNANTE : zayneb
2. STUDENTE 1 : [sì]
3. INSEGNANTE : [cosa cerchi?]
4. STUDENTE 1 : parola
5. INSEGNANTE : cosa ↑
6. STUDENTE 1 : parola
7. INSEGNANTE : no:: (.) non usiamo il dizionario
8. STUDENTE 1 : no dizionario
9. INSEGNANTE : in classe (.) non usiamo il dizionario

[38] Le dieci è l'ora della fine della lezione e l'inizio della pausa che dura 10 minuti secondo la legge interna del liceo.

10. STUDENTE 1 : °sì (.) sì °
11. INSEGNANTE : se hai domanda (0.1) io qui (0.1) cosa cerchi?
12. CLASSE : (*alcuni studenti ridono molto leggermente*)

Il frammento 22 e il frammento 23 rivelano due micro-eventi emergenti di natura conflittuale che si verificano in circa quattro minuti all'inizio della lezione. Si ricorda che questa è la prima lezione del nuovo insegnante, quindi questo è il primo contatto tra l'insegnante e i suoi studenti. Poiché non c'è ancora alcuna connessione tra i due gruppi interagenti, l'insegnante non esita a entrare in conflitto con i suoi nuovi studenti per imporre una volta per tutte il codice di condotta in classe nelle sue lezioni. Così possiamo notare che nel frammento 22 l'insegnante, non appena ha sentito il rumore, ha interrotto le sue attività per reagire contro la studentessa che stava parlando, con un tono piuttosto severo, e questo in tre turni di parola in 3. INSEGNANTE: (sss:::: ragazze), in 6. INSEGNANTE: (ehi ehi ehi ↑ (.) oh ↑) e in 9. INSEGNANTE: (non sei qui per parlare con la tua amica), finché questa non se ne rende conto e si smette di parlare. Come risultato di questo conflitto: l'insegnante riesce a stabilire la sua prima regola di condotta in classe "non chiacchierare in classe" senza aver incontrato una resistenza da parte degli studenti.

Nel frammento 23, osserviamo l'incursione dell'insegnante nel territorio della studentessa Zayneb per impedirle di usare il dizionario. Un gesto che annuncia alla classe la seconda regola "è vietato consultare il dizionario in classe", l'insegnante ha sottolineato questa regola oralmente due volte in 7. INSEGNANTE: (no:: (.) non usiamo il dizionario) e in 9. INSEGNANTE: (in classe (.) non usiamo il dizionario). Zayneb ha ripetuto la regola in 8. STUDENTE 1: (no dizionario) poi l'ha accettato senza contraddire in 10. STUDENTE 1: (°sì (.) sì °). Quindi è stato ancora una volta l'insegnante che alla fine ha imposto la regola in questo conflitto causato da lui stesso.

Nelle sezioni precedenti, dalla teoria alla pratica, abbiamo dedicato delle pagine per illustrare il compito di salvaguardia della faccia da parte dell'insegnante nella

gestione dell'interazione. Il comportamento del docente nella sua classe ci permette di conoscere uno stile di insegnamento piuttosto particolare. A differenza dei suoi colleghi che cercano in tutti i modi di salvaguardare la faccia dei loro studenti, l'insegnante in questa classe è più diretto verso i suoi studenti, il che ci dà l'impressione che non si stia occupando dei loro problemi di fronte. Quando esaminiamo attentamente i due frammenti di conflitto per cercare le tracce del processo di salvaguardare la faccia dell'insegnante in questa classe, abbiamo trovato solo due enunciati con qualche indizio. Nel frammento 22, dopo il suo ordine categorico alla studentessa di non parlare, l'insegnante ha aggiunto alla fine l'enunciato in 11. INSEGNANTE: (puoi parlare dopo (0.1) con la tua amica (0.1) dopo le dieci), ciò che abbiamo capito è che la regola si applica solo in classe, dopo la fine della lezione, tu fai quello che vuoi, non mi importa. Questo enunciato causò immediatamente la risata della studentessa come segno di comprensione. Nel frammento 23 dove la studentessa era vietata di consultare il dizionario di italiano, l'insegnante fa un gesto di simpatia alla studentessa con l'enunciato in 3. INSEGNANTE: ([cosa cerchi?]), con questo enunciato possiamo capire che l'insegnante vorrebbe dire: "non preoccuparti, sono qui per aiutarti". Questi indizi ci sembrano limitati e poco convincenti per giustificare il lavoro di salvaguardare la faccia degli studenti da parte del loro insegnante.

In questa lezione di prima contatto, se lo stile di insegnamento del docente di questa classe -che non ha paura di "attaccare" i suoi studenti- ci riempisce di stupore, la reazione degli studenti è una seconda sorpresa. A partire dalla metà della lezione, sentiamo le frequenti risate degli studenti, un clima rilassato e amichevole che si rispira in classe. L'insegnante è stato accettato dagli studenti, prende il pieno controllo della situazione della lezione. Nessuno sarà in grado di riconoscere che questa è solo la loro prima lezione. Ciò che rimane immutato, è il tono duro e brutale e l'atteggiamento diretto di questo insegnante quando vede qualsiasi problema.

Per la prima volta, possiamo osservare il malfunzionamento della famosa magia di “faccia”. Nonostante le aspre critiche nei confronti degli alunni, la loro faccia sembra rimanere illesa, non sono imbarazzati e non si sentono feriti, non c'è segno di resistenza o malcontento. Questa situazione ci fa ricordare i nostri vecchi grandi maestri, che con la loro bacchetta in mano, ci rimproveravano impietosamente e che li ascoltavamo con gratitudine. Questo è esattamente ciò che questo insegnante fa con i suoi apprendenti, quando fa una critica, la fa solo per attaccare i problemi, ma non la persona. Il meccanismo di salvaguardare la faccia non viene attivato. Una volta che gli studenti capiscono come si comporta il loro docente, diventano tutti calmi e sereni in classe.

Va notato che i conflitti tra l'insegnante e gli studenti nella classe di italiano al liceo sono pochi nel contesto algerino. I due casi che abbiamo appena studiato sono eventi conflittuali causati dall'insegnante a causa di una violazione del codice di condotta in classe da parte degli allievi. Sembra che gli studenti non facciano che si arrendono e obbediscono l'insegnante. Notiamo che i discenti algerini liceali sono "inetti" ad assumere il ruolo di resistenza, figuriamoci ad attaccare nel conflitto con l'insegnante. Sono vincolati dal sistema di valori tradizionale algerino secondo il quale lo studente deve rispettare incondizionatamente il suo insegnante, un tentativo di contestare il parlato del docente o di contraddirlo è generalmente molto sgradito.

La particolarità dell’agire dell'insegnante di questa classe ci permette di capire il ruolo determinante dello stile di insegnamento nell'interazione didattica. Può darsi che i problemi sollevati dall'insegnante siano completamente trascurati da un altro insegnante e viceversa e che per un insegnante tollerante, i conflitti non accadono mai nella sua classe. Come abbiamo osservato in una lezione dell’altro insegnante, egli stava facendo la sua lezione quando un cellulare di uno studente squillava, lo studente lo ha spento scusandosi, l’insegnante ha reagito sorridendo: “non preoccuparti! va bene” e ha continuato la sua lezione. Pertanto, dobbiamo dire che gli eventi emergenti conflittuali in classe derivano dalla coproduzione dell'insegnante e dei suoi studenti

in una data circostanza di interazione, e il cui scoppio, evoluzione e fine dipendono in gran parte dalla volontà e dalla capacità di accomodamento dell'insegnante.

Conclusione

In questa sezione della ricerca dedicata all'analisi delle interazioni orali nelle attività didattiche della classe di ILS al liceo, abbiamo finito per emettere i tratti per permetterci di capire lo svolgimento delle attività didattiche in classe di ILS al liceo. Abbiamo scoperto che il decorso delle interazioni didattiche nella classe di italiano LS al liceo è scandito da movimenti di tensione e conflitto.

CAPITOLO 10: MANIFESTAZIONE E FUNZIONE DEGLI ELEMENTI CULTURALI NELLE INTERAZIONI IN CLASSE ILS AL LICEO

Introduzione

L'insegnamento dell'italiano come lingua straniera comporta l'incontro della cultura italiana con allievi appartenenti ad un'altra cultura. A partire dagli anni '80, i ricercatori si sono resi conto che la componente culturale dell'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere doveva essere presa in considerazione molto più seriamente. Gli specialisti della didattica insistono sempre di più sul carattere fondamentalmente interdipendente delle due nozioni di *cultura* e *comunicazione*, gli insegnanti di lingue straniere sono invitati a sensibilizzare gli studenti sugli elementi culturali attraverso l'attuazione di strategie di comunicazione in classe.

10. 1. Manifestazione e funzione degli elementi culturali nelle interazioni in classe ILS al liceo

Nell'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera, la cultura è ormai considerata un elemento essenziale e inevitabile che i due gruppi interagenti, il docente e gli alunni, dovrebbero affrontare. Molti ricercatori in didattica fra cui Serragiotto (2004), Balboni (1999), Freddi (1985) hanno una lunga riflessione sul posto che il tema della cultura dovrebbe occupare nell'insegnamento di una lingua straniera. In effetti, negli ultimi anni, dei cambiamenti si stanno verificando sia nei libri di testo di lingue, dove troviamo sempre delle lezioni dedicate alla presentazione della civiltà come il caso del manuale di italiano al liceo (*Accomodatevi Ragazzi!*), in cui alla fine di ogni unità didattica c'è una parte chiamata: *elementi culturali*, che nel comportamento degli insegnanti, durante le loro lezioni, fanno brevi pause per discutere degli argomenti culturali quando se ne presenta l'opportunità.

In questa sezione del nostro studio, abbiamo deciso di esaminare la manifestazione degli elementi culturali nel corpus raccolto, cerchiamo di capire le loro funzioni nei

corsi di lingua italiana LS al liceo, in particolare, osserviamo le strategie adottate dagli insegnanti quando affrontano gli argomenti legati alla cultura.

10. 1. 1. Caratteristiche legate alla cultura nel contesto di insegnamento osservato

Abbiamo potuto distinguere, attraverso le nostre osservazioni nelle classi visitate e attraverso le analisi del corpus, le caratteristiche specifiche e proprie di questo contesto di insegnamento. I docenti di italiano LS al liceo condividono la stessa cultura di appartenenza con i loro studenti algerini e quindi non godono di una posizione privilegiata di fronte ai fenomeni culturali dell'Italia. Si dà il caso che gli insegnanti algerini di italiano si imbattono in ambiti in cui non hanno conoscenze e si sentono obbligati a spiegare agli studenti in modo dettagliato e esaustivo. Possiamo trovare, nel nostro corpus, frammenti di lezioni che ci mostrano che l'insegnante ha dovuto fare uno sforzo nella sua preparazione per colmare le lacune nella conoscenza della cultura italiana in alcuni campi, come nel frammento seguente:

FRAMMENTO 23

PARTICIPANTI: INSEGNANTE, STUDENTE 1, CLASSE

(*l'insegnante si imbatte in un esercizio che parla della pista da sci nera, su cui ha deciso di dare una spiegazione.*)

1. INSEGNANTE : pista nera (0.1) cioè:: significa nera? (0.3) qual tra i colori della pista (.) ehm::? (0.2) credo che eh:: conosciamo meglio il calcio (0.1) nello:: sci (.) la pista nera (0.1) eh: è la più difficile (0.1) la pista (0.1) la più professionale (.) va bene? (0.1) اللون الأسود يمثل المستوى الاعلى[39]
   e per: eh:: principiante ↑ (0.1) quale colore ↑ (0.3)
2. STUDENTE 1 : signorina eh: fatto sci?

[39] Il colore nero rappresenta il livello più alto.

3. INSEGNANTE : io? non posso eh:: (.) ho fatto: (.) ricerca su internet (0.1) va bene (0.2) è il colore blu:: (0.1) pista blu (.) per i principianti

Quando l'insegnante in questa classe spiega i significati dei diversi colori delle piste da sci, una studentessa curiosa le fa una domanda in 2. STUDENTE 1: (signorina eh: fatto sci?), la risposta dell'insegnante in 3. INSEGNANTE: (io? non posso eh:: (.) ho fatto: (.) ricerca su internet (0.1) va bene) indica che non conosce lo sport dello sci e che ha trovato tutte queste informazioni su Internet. Possiamo osservare che durante le interazioni didattiche, di tanto in tanto, l'insegnante di una lingua straniera può incontrare, come l'insegnante di questa classe, elementi culturali che sono nuovi, in tale situazione, l'insegnante cerca di completare le sue conoscenze con mezzi diversi durante la preparazione della lezione.

Tuttavia, dato che l'insegnante di ILS al liceo non è nativo, questo può essere considerato allo stesso tempo come un vantaggio da un altro punto di vista: avendo percorso lo stesso itinerario per scoprire e imparare la lingua e la cultura italiana, l'insegnante percepisce con facilità le incomprensioni dei suoi studenti di fronte alle novità, alla stranezza nei loro occhi, e sa intervenire lì al momento giusto ed efficacemente.

10. 1. 2. La strategia culturale dell'insegnante algerino durante l'impalcatura[40]

Nelle classi di italiano LS al liceo, il docente e i suoi discenti appartengono alla stessa comunità culturale, siamo interessati a scoprire le strategie che l'insegnante usa per affrontare gli elementi culturali che potrebbero manifestarsi durante le attività didattiche, soprattutto durante l'impalcatura[41], dove i motivi dell'azione didattica ci

[40] Non c'è uniformità nella traduzione italiana del termine *scaffolding* da parte degli studiosi. Per esempio, Varisco (2002) usa il termine << sostegno >>, mentre Calvani (1998) usa il termine << impalcatura >>. Noi qui continueremo ad usare il termine *impalcatura* di Calvani (1998).

[41] Fra i tantissimi definizioni del termine *impalcatura* abbiamo deciso di citare la definizione di Calvani e Rotta (2000), che è la più sintetica: << il complesso di attività utili ad assistere uno studente per agevolare nel soggetto

sembrano ancora di più evidenti. In che modo l'insegnante usa l'appartenenza alla stessa origine culturale con i suoi studenti per condurli a scoprire un'altra lingua, l'italiano e la sua cultura? Il fatto di non essere madrelingua potrebbe dare origine a strategie diverse da quelle di un insegnante di madrelingua italiana? È con queste domande che abbiamo iniziato i nostri studi sul corpus. Abbiamo potuto identificare un'abbondanza di osservazioni su temi legati alla cultura nel parlato dell'insegnante, che rivelano diverse strategie del docente di ILS, di cui cercheremo di citare due strategie più frequentemente applicate:

10. 1. 2. 1. Appoggiarsi sulla cultura degli studenti

La classe può rivelare i suoi limiti quando un insegnante di lingua dà la sua lezione. Poiché l'insegnante ha bisogno di entrare in situazioni molto variegate per raggiungere il suo obiettivo proiettato, l'uso di scene di finzione diventa in questa circostanza una soluzione comune. Un'altra domanda si pone: come fa l'insegnante a scegliere le sue scene di finzione? C'è un criterio o una preferenza nelle sue scelte? Il frammento seguente potrebbe probabilmente far luce sulla scelta dell'insegnante nella sua pratica.

FRAMMENTO 24

PARTICIPANTI: INSEGNANTE, CLASSE

(*Il verbo "lastricare" si trova in un proverbio citato dall'insegnante per illustrare la parola "intenzione", comincia a spiegare "lastricare"*).

1. INSEGNANTE : c'è <u>frase</u> dice ↑ (*l'insegnante scrive sulla lavagna*) (0.1) l'infe::rno (0.1) c'è una i o e? (*l'insegnante si ferma per verificare*) (0.2)

lo sviluppo delle abilità e di competenze utili al conseguimento di un obbiettivo formativo centrato sui suoi obbiettivo>> (Calvani e Rotta, 2000 citato da Ceriani e Nigro, 2006)

l'infer:rno ↑ (.) l'inferno è (*continua a scrivere la frase sulla lavagna*) las::tricato (0.3) di buoni intenzioni (0.2) l'inferno è lastricato di <u>buone</u> intenzioni[42] (.) ah (0.1) cosa significa <u>lastricare</u> (0.2) difficile? (.) trovare <u>strada lastricata</u> in algeria (0.2) c'era una

2. CLASSE : (xxxx)
3. INSEGNANTE : c'era una a tebessa (0.1) nel centro (0.1) strada lastricata (.) cioè eh:: (.) la terra <u>fatta</u> (.) eh: con <u>grandi</u> pietre
4. CLASSE : °ah:° (*alcuni studenti a bassa voce*)

Per l'insegnante, è meglio parlare di "strada lastricata" per far capire ai suoi studenti il verbo, eppure le strade lastricate sono scarse e più difficili da trovare in Algeria, ma l'insegnante è riuscito a ricordarsi che c'era una strada lastricata nel centro della città di Tebessa in 3. INSEGNANTE: (c'era una a tebessa (0.1) nel centro (0.1)). L'insegnante fornisce nello stesso tempo una definizione della strada lastricata dopo l'esempio della città in 3. INSEGNANTE: (strada lastricata (.) cioè eh:: (.) la terra <u>fatta</u> (.) eh: con <u>grandi</u> pietre).

In realtà, le strade lastricate sono come una cartolina delle vecchie strade di Italia, che si trovano ancora oggi facilmente a Roma e nelle altre città italiane. Possiamo dire che si tratta di un elemento culturale con caratteristiche italiane. l'insegnante cerca di fornire spunti di riflessione utilizzando sistematicamente esempi individuati all'interno della comunità degli studenti, all'interno della propria cultura (quando ha citato l'esempio della città di Tebessa). In questo frammento della lezione, l'insegnante non ha menzionato affatto le strade lastricate dell'Italia, che in realtà è pienissima.

Ci sembra necessario sottolineare che questa strategia ha una sua ragione. Nell'apprendimento di una lingua straniera, gli studenti rischiano di perdere la propria concentrazione e si sentono insicuri se esposti a un mondo diverso o lontano dal

[42] Un famoso detto di San Bernardo di Chiaravalle (Pittàno, 1992; Tulli, 1995)

proprio, perciò, creando dei collegamenti tra ciò che imparano e ciò che hanno già sperimentato costituisce una maniera per metterli in sicurezza. Questa strategia aiuta anche a facilitare la comprensione degli studenti.

Pertanto, abbiamo scoperto che gli insegnanti tengono conto della cultura degli studenti e cercano sempre di trovare argomenti familiari nella loro vita quotidiana. Gli studenti si sentono più sicuri quando parlano della propria vita anche nella lingua bersaglio.

FRAMMENTO 25

PARTICIPANTI: INSEGNANTE, CLASSE, STUDENTE 1

(*Una studentessa non ha capito la parola italiana "romanzo", l'insegnante prova di dare una spiegazione su questa parola*).

1. INSEGNANTE : difficile? romanzo (0.1) cosa significa? esempio:: eh: alessandro manzoni
2. CLASSE : (xxx) (xxx)
3. INSEGNANTE : è scrittore
4. CLASSE : italiano italiano
5. INSEGNANTE : ITALIANO (0.1) scrittore italiano↑ è scrittore italiano (.) per esempio eh ↑ promessi sposi (0.2) i promessi sposi (*scrivendo sulla lavagna*) è un LIBRO (.) romanzo (.) un romazo =
6. CLASSE : = libro (.) romanzo (xxxx)
7. INSEGNANTE : è un ROMANZO (.) romanzo di manzoni (.) va bene↑ (0.1) è un ROMANZO di manzoni (.) eh:: ci sono romanzi italiani (.) eh romanzi arabi (0.1) per esempio sindibad
8. CLASSE : (xxx) (*a quanto pare gli studenti non hanno capito*)
9. INSEGNANTE : romanzo arabo↑ (.) va bene
10. CLASSE : ألف ليلة وليلة[43]
11. INSEGNANTE : uh:: BENISSIMO (.) è romanzo↑ romanzo arabo

[43] le mille e una notte

12. STUDENTE 1 : كيف نقول ألف ليلة وليلة بايطالية[44]
13. INSEGNANTE : cosa?
14. STUDENTE 1 : ألف ليلة وليلة
15. INSEGNANTE : mille note e una notte (*le mille e una notte*) va bene↑ (0.2) questo è romanzo (.) bene

Il frammento illustra il percorso che l'insegnante di questa classe ha dovuto percorrere per spiegare a suoi studenti il significato della parola italiana "romanzo". La lunghezza di questa sequenza con 15 turni di parola potrebbe già rivelarci la complessità del compito del docente. Spetta a noi studiare quale strategia sceglie l'insegnante per spiegare la parola nella lingua di bersaglio a studenti principianti. L'insegnante inizia parlando di Alessandro Manzoni, lo scrittore italiano probabilmente il più noto dagli allievi algerini che imparano l'italiano (liceali e universitari) in 1. INSEGNANTE (difficile? romanzo (0.1) cosa significa? esempio:: eh: alessandro manzoni), e poi cita la sua opera rappresentativa "i promessi sposi" in 5.INSEGNANTE (ITALIANO (0.1) scrittore italiano↑ è scrittore italiano (.) per esempio eh ↑ promessi sposi (0.2) i promessi sposi (*scrivendo sulla lavagna*) è un LIBRO (.) romanzo (.) un romanzo =), al fine di inserirlo nel suo esempio legato alla parola "romanzo" in 7. INSEGNANTE: (è un ROMANZO (.) romanzo di manzoni (.) va bene↑ (0.1) è un ROMANZO di manzoni (.)). Per facilitare agli studenti la comprensione della parola difficile, dopo l'esempio di Manzoni, l'insegnante si rivolge al mondo letterario arabo ricordando il romanzo che è noto agli alunni algerini come "I promessi sposi" per il popolo italiano, "le mille e una notte" in 7. INSEGNANTE: (eh:: ci sono romanzi italiani (.) eh romanzi arabi (0.1) per esempio sindibad).

Possiamo osservare attraverso questa sequenza la sfida interculturale che l'insegnante mette in evidenza nella sua pratica di trasmissione della conoscenza. Il

[44] Come si dice "le mille e una notte"

docente tende ad affidarsi alle risorse culturali degli studenti per rendere la conoscenza più accessibile a loro. Un insegnante dotato di una base di conoscenze culturali dei suoi studenti, dimostra una facilità nel suo agire durante le interazioni con gli allievi.

La lezione dell'insegnante ci ha molto colpito per il suo caloroso ambiente di classe. Possiamo vedere una relazione molto armoniosa tra l'insegnante e gli studenti, le risate si fanno sentire regolarmente nella classe, e assistiamo a una partecipazione attiva e cooperativa degli studenti a tutte le attività proposte dall'insegnante. La connivenza è stata perfettamente stabilita tra l'insegnante e i suoi studenti e anche tra tutti i partecipanti. Abbiamo quasi voglia di ammettere che abbiamo trovato una classe nel suo stato ideale per l'apprendimento/insegnamento. Dopo aver studiato il corpus, ci sembra necessario sottolineare che l'ambiente armonioso di questa classe è in gran parte legato ad una conoscenza notevole dell'insegnante sugli studenti e sulle loro culture. Questo costituisce un vantaggio per l'insegnante che facilita la comunicazione con i suoi studenti.

Nell'estratto qui sotto, quando l'insegnante in questa classe voleva chiudere l'unità di scambio interattivo dedicata alla parola "romanzo" in 11. INSEGNANTE: (uh:: BENISSIMO (.) è romanzo↑ romanzo arabo), uno studente lo ha interrotto con una nuova domanda in 12. STUDENTE 1: (كيف نقول ألف ليلة وليلة بإيطالية[45]), questo studente era curioso di sapere come tradurre il titolo del romanzo arabo in lingua italiana. La risposta dell'insegnante a questa domanda in 15. INSEGNANTE: (mille note e una notte (*le mille e una notte*) va bene↑ (0.2) <u>questo</u> è romanzo (.) bene) dimostra che ha capito molto bene perché il suo studente ha voluto porre questa domanda, e che anche lui conosce a memoria capolavori letterari arabi. Com'è possibile che agli studenti non piaccia un insegnante che li conosce così bene, quando i partecipanti non

[45] Come si dice "le mille e una notte"

incontrano ostacoli o disagio nella comunicazione, resta solo il piacere dello scambio interattivo in un corso di lingua.

Nella parte teorica, per quanto riguarda la sfida interculturale, abbiamo prestato attenzione a un concetto importante: il "*decentramento culturale*"[46], ciò illustra il percorso che uno studente di lingua dovrebbe seguire dalla sua cultura a quella della lingua di destinazione. Il decentramento culturale è un passaggio dalla cultura dell'indifferenza alla *cultura della differenza*, e da quella alla convivialità delle differenze (Nanni, 1994 citato da Portera, 2003), infatti, costituisce un passo indispensabile prima di realizzare l'inter-comprensione tra due comunità diverse. Perché come osservano Nanni e Curci (2005) siamo abituati a studiare la cultura degli altri attraverso il nostro punto di vista.

Sulla base delle strategie applicate dagli insegnanti che abbiamo osservato nelle classi di ILS al liceo, possiamo distinguere una certa enfasi del decentramento culturale. Abbiamo notato che l'influenza sugli studenti riguardo alla nuova cultura (la cultura italiana) viene esercitata attraverso un approccio implicito e in modo piacevole, quasi invisibile. È attraverso la valorizzazione della cultura degli studenti che l'insegnante introduce la cultura della lingua bersaglio.

Vorremmo sottolineare che la capacità del decentramento culturale che gli studenti si sforzano di acquisire è solo un mezzo che li condurrebbe all'obiettivo di: scoprire e vivere il multiculturalismo con una mentalità aperta.

[46] È un fenomeno cognitivo che ci permette di spostare il nostro punto di vista e nell'osservare i comportamenti degli altri non con i nostri occhi ma con i loro, cioè guardando gli altri con gli occhi degli altri.

10. 1. 2. 2. Sensibilizzare gli studenti sulla differenza

Si parla spesso dello *shock culturale*[47] che gli studenti di lingua avrebbero vissuto di fronte ad una cultura che a volte sembra così strana per il loro mondo. Una parte del lavoro dell'insegnante consiste nel prevedere eventuali difficoltà nella comprensione degli studenti riguardo ai fenomeni culturali di un'altra comunità in modo da poter intervenire facendo osservazioni in una prospettiva più ampia. In questo modo, gli insegnanti sperano di attutire lo shock culturale e facilitare il processo di apprendimento degli studenti, Bizzari (1999) dice in questo senso:

"*Aiutare il partecipante a prevenire lo shock culturale favorendo l'apprendimento interculturale: non solo l'ampliamento delle sue conoscenze ma anche la promozione di un cambiamento nella mentalità dell'individuo, sviluppando sentimenti come l'empatia e il "gusto" per il mondo*".

Bizzarri (1999, p. 154)

I docenti algerini di ILS sono molto più diretti e non esitano ad evidenziare le differenze tra la cultura italiana e la cultura degli studenti, l'approccio comparativo sembra essere applicato in modo coerente dagli insegnanti, per i quali la differenza sembra così chiara e ovvia che ne vogliono parlare, come vedremo nel frammento qui sotto:

FRAMMENTO 26

PARTICIPANTI: INSEGNANTE

(*l'insegnante elenca le molte possibilità per usare l'aggettivo italiano "mezzo" quando parla di "mezza dozzina di uova" fa un'osservazione al riguardo.)*

[47] Il termine shock culturale indica il malessere che accompagna le esperienze di apprendimento cross-culturali, caratterizzante quelle esperienze di confronto con una cultura aliena che producono un trauma fisico, psichico ed emotivo. (Limone, 2007; Franzini, 2012)

1. INSEGNANTE : mezzo↑ (0.1) sono quattro lettere eh: M-E-Z-Z-O (0.2) mezz'ora (0.1) eh:: mezza giornata↑ (0.2) bottiglia me:zza piena↓ (0.3) mezza dozzina di uova (0.2)[48] يشتري دزينة بيض (.) eh:: gli italiani non dicono (.) comprare sei uova (.) si dice:: mezza dozzina di uovo (*l'insegnante lo dice ridendo*)

FRAMMENTO 27

PARTICIPANTI: INSEGNANTE, CLASSE

(*Ecco un breve frammento in cui insegnante spiega ai suoi studenti cos'è i fogli di alluminio.)*

1. INSEGNANTE : foglio di alluminio (0.1) per eh:: preparare cibo↑ (0.1) eh: nel microonde↓ (0.3) quando:: eh: (0.1) vogliamo cuocere carne (0.1) si usa foglio di alluminio (0.2) va bene (.) in algeria non usiamo tanto:: (0.1) foglio di alluminio (0.1) forse è cattivo eh↑

Nel frammento 26, dopo aver detto l'espressione italiana "mezza dozzina di uova", l'insegnante mantiene un silenzio di pochi secondi, che è il tempo necessario per tenere conto della differenza e decidere di reagire in essa, lo sentiamo riformulare questa espressione in arabo e all'araba in 1. INSEGNANTE: (يشتري دزينة بيض[49]), questo è uno dei momenti in cui l'insegnante parla in arabo nella sua classe dove tutto è di solito in italiano. Infatti, Questo è per dimostrare agli studenti che se lo dice in arabo, è perché non potrebbe essere detto in italiano in questo modo, come lui stesso sottolinea nella sua osservazione in 1.INSEGNANTE: (eh:: gli italiani non dicono (.) comprare sei uova (.) si dice:: mezza dozzina di uovo (*l'insegnante lo dice ridendo*), la leggera risata dell'insegnante nel suo commento ci fa percepire in lui l'impronta della cultura algerina, che trova anche, come docente algerino, l'espressione

[48] Comprare dodici uova.
[49] Comprare dodici uova.

divertente, ma che vuole sottolineare questa differenza affinché i suoi studenti possano parlare non solo in italiano, ma anche all'italiana.

Il termine "i fogli di alluminio" che l'insegnante cerca di descrivere nel frammento 27 a suoi studenti non sembra essere perfettamente compreso nonostante gli sforzi dell'insegnante di aver creato una scena di finzione molto vivace in 1. INSEGNANTE: (per eh:: preparare cibo↑ (0.1) eh: nel microonde↓ (0.3) quando:: eh: (0.1) vogliamo cuocere carne (0.1) si usa foglio di alluminio). Possiamo capire, quando leggiamo il discorso dell'insegnante in 1. INSEGNANTE: (va bene (.) in algeria non usiamo tanto:: (0.1) foglio di alluminio (0.1) forse è cattivo eh↑), che ha attribuito questa difficoltà di comprensione alla corrispondente mancanza di riferimenti nel contesto algerino, problema causato ancora una volta dalla differenza tra le due comunità.

Poiché le differenze culturali potrebbero creare ostacoli all'apprendimento di una lingua straniera, gli insegnanti algerini scelgono di lavorare sulle differenze attraverso un approccio comparativo per diminuirne il loro impatto negativo. Si dà il caso che l'insegnante si trovi in situazioni piuttosto particolari in caso di mancanza di riferimenti comparabili, come vedremo nell'esempio esempio:

FRAMMENTO 28

PARTICIPANTI: INSEGNANTE, CLASSE, STUDENTE 1

(*L'insegnante parla dell'alpinismo nella sua classe, quando si riferisce allo stesso sport praticato in Algeria, ciò pone un problema linguistico)*

1. INSEGNANTE : sappiamo che:: in italia (0.1) i:: la montagna la montagna famosa è le alpi (.) per questo c'è la parola alpinismo↑ nella lingua italiana (*scrive sulla lavagna*) (.) ehm::↑ la persona fa l'alpinismo (0.1) chi è ? (.) [un alpinis::]
2. CLASSE : [alpinista] (*alcuni studenti*)
3. INSEGNANTE : (*annuendo*) benissimo sì

إذن إذا ترجمنا (.) إذا تحدثنا عن صعود الجبل (.) نترجمها أيضا[50]"alpinista"

è: strano (.) credo:: (0.1) si deve <u>trovare</u> parola eh: vicina alla nostra cultura

4. STUDENTE 1 : eh eh aram:pica:re
5. INSEGNANTE : <u>arrampicatore</u> (0.3) sì (.) arrampicatore (0.1) non credo (0.2) arrampicatore (.) ehm::: [possiamo dire arrampicatore ↑]
6. STUDENTE 1 : [in: dizionario]
7. INSEGNANTE : non credo (.) non: so
8. STUDENTE 1 : in dizionario
9. INSEGNANTE : <u>uh</u>: arrampicatore (.) persona che arrampica (.) sì (.) aspetta (0.2) arrampicatore (0.1) questo? (0.1) dal verbo:: aram:pica:re (*scrivendo sulla lavagna*) (0.1) ma: nell'alpinismo (.) diciamo <<u>alpinista></u> va bene↑

Per l'insegnante, in questa classe di italiano LS al liceo, chiamare un algerino che si arrampica sulle montagne dell'Algeria "l'alpinista" sembra strano 3. INSEGNANTE: benissimo sì "alpinista" إذن إذا ترجمنا (.) إذا تحدثنا عن صعود الجبل (.) نترجمها أيضا (0.1) è: strano (.)). L'insegnante si propone di inventare un'altra parola per adeguarsi alla cultura algerina 3. INSEGNANTE: credo:: (0.1) si deve <u>trovare</u> parola eh: vicina alla nostra cultura). Uno studente è riuscito a trovare una parola "arrampicare" nel dizionario per cercare di risolvere questo problema in 4. STUDENTE 1 : (eh eh aram:pica:re).

In realtà, non è così più importante soffermarsi sulla discussione dell'importanza della parola "arrampicatore" per sostituire "l'alpinista". Il riflesso spontaneo dell'insegnante per cercare dei riferimenti nel contesto algerino in relazione alla lingua bersaglio e l'esempio di "alpinista" ci portano a una riflessione sul rapporto tra lingua e cultura: una lingua ha le sue radici nella sua cultura, potrebbe diventare priva di significato una volta strappata dalla sua cultura. L'osservazione che l'insegnante ha

[50] Se vogliamo tradurre (.) se parliamo di salire sulla montagna (.) possiamo tradurla anche "alpinista".

fatto riguardo “l’alpinista” potrebbe essere visto come un gesto significativo da parte sua per trasmettere il messaggio ai suoi studenti: la lingua reca fortissime impronte della propria cultura. Si deve imparare una lingua in seno alla sua cultura e comprendere questa cultura riconoscendo la differenza che si distingue dalla nostra.

Conclusione

In questa parte, attraverso l'analisi dei frammenti delle lezioni, siamo stati in grado di dimostrare che gli elementi culturali stanno guadagnando un posto importante nelle classi di italiano LS al liceo, sono introdotti nelle scene di finzione per facilitare la comprensione degli studenti durante lo studio del lessico di italiano, gli elementi culturali sono spesso accennati e citati dagli insegnanti che insistono sulla consapevolezza della differenza in questo ambito. In generale, gli insegnanti algerini non perdono ogni occasione per far luce sulle differenze tra le due culture.

CONCLUSIONI

Ripercorrendo il cammino percorso dall'insegnamento dell'italiano al liceo in Algeria, abbiamo potuto seguire l'evoluzione che ha visto la classe dell'italiano LS all'interno del liceo nel corso degli ultimi anni. Ci siamo poi rivolti all'attuale situazione di insegnamento dell'italiano LS in Algeria per discutere le opportunità che sono state offerte e per esaminare le prospettive di miglioramento che sono oggetto di vivaci discussioni durante i seminari nazionali degli ispettori e di docenti di ILS.

Svolgere una ricerca scientifica sul campo è considerata un'azione con rischi multipli, come si è stato confermato dalle nostre analisi dell'argomento di ricerca, seguite dalle nostre esperienze d'indagine all'interno del liceo. Questi rischi li abbiamo presentati con l'intenzione di riflettere ulteriormente sul rapporto tra il progetto di ricerca, da noi concepito in anticipo, e l'imprevedibilità che dovremo affrontare in realtà, ossia nel campo. Con il presente lavoro, abbiamo condiviso le nostre esperienze di indagine sul campo in merito alla realizzazione di un progetto di osservazione dell'italiano come lingua straniera *LS* in tre licei nella città di Tebessa. Rispetto alla potenziale difficoltà che il compito preconcetto potrebbe presentare, il lavoro di ricerca in loco ha raggiunto il suo obiettivo con risultati soddisfacenti. Oltre alla competenza comunicativa di un ricercatore nei confronti dell'insegnante e dei suoi studenti della classe osservata, sottolineiamo in particolare l'importanza di ottenere il sostegno dell'istituzione scolastica, che contribuirebbe a facilitare le procedure e i passi della nostra ricerca.

Nel nostro studio sui sussidi didattici e sulle risorse umane nei licei ci rivela già un'insufficienza dello spazio interattivo nella disposizione dei banchi, ciò che denota l'applicazione di un altro concetto metodologico. Per quanto riguarda l'uso delle tecniche multimediali nelle classi, si può dire che non è così allarmante.

L'introduzione e l'installazione del proiettore in classe riflette il modo in cui le attività interattive sono prese in considerazione durante le lezioni. Il personale docente

delle classi di ILS è composto da insegnanti esperti che hanno una buona conoscenza della lingua e della cultura italiana. I libri di testo *Accomodatevi, Ragazzi!* utilizzati sono stati concepiti e pubblicati in Algeria, che applicano l'approccio comunicativo. I corsi del libro di testo sono accuratamente pianificati, distribuiti su due anni scolastici.

Abbiamo cercato di mostrare, attraverso le nostre analisi delle relazioni interpersonali in classe, la grande potenza e il potere assoluto del dell'insegnante che rende la sua relazione con gli studenti altamente asimmetrica, allo stesso tempo, tenendo conto del contesto culturale della società algerina, siamo riusciti a rivelare in questa relazione un'altra caratteristica altrettanto importante, quella dell'intimità nonostante l'apparenza di severità da parte del docente. Per stabilire scambi comunicativi con i suoi alunni, l'insegnante sceglie di rivolgersi all'intera classe nella maggior parte del tempo. A causa della disciplina in classe stabilita dalle norme interne del liceo, le interazioni tra gli studenti si trovano in uno stato limitato e forzato. Ciononostante, nel nostro studio sulle relazioni interpersonali in classe, basate sugli assi verticali e orizzontali e sul ruolo istituzionale o occasionale, abbiamo dimostrato che nel rapporto tra il docente e gli apprendenti, l'insegnante che avrebbe occupato il posto superiore dell'asse verticale molto spesso scende dalla sua posizione elevata per arrivare al livello degli studenti, e a volte cerca di stabilire scambi con ogni studente. Per quanto riguarda il rapporto tra gli studenti, abbiamo notato pochissimi movimenti interazionali attivi nella maggior parte delle lezioni.

Nell'ambito delle attività interattive sono state individuate alcune caratteristiche specifiche e proprie dell'attuale situazione didattica, ossia dell'italiano LS al liceo. La diversità che abbiamo visto tra gli insegnanti algerini di ILS nel loro uso della lingua di comunicazione con gli studenti riflette diverse interpretazioni sulla funzione della lingua bersaglio al momento delle interazioni. Un'attenzione intensa al lessico e alla grammatica dell'italiano è una chiave importante per comprendere le motivazioni del docente dietro le sue azioni e anche la profonda influenza sulle abitudini di apprendimento di una lingua straniera da parte degli allievi algerini.

Abbiamo cercato di evidenziare le caratteristiche delle interazioni didattiche tra l'insegnante algerino di ILS e i suoi studenti che imparano l'italiano al liceo, che ci sembrano inclassificabili in base all'attuale categorizzazione delle interazioni a causa delle reazioni degli studenti interagenti, spesso non verbali, alle spiegazioni e le richieste verbali dell'insegnante, perciò, abbiamo proposto di usare un nuovo termine per descrivere la tipologia delle interazioni in classe di ILS al liceo, sono *interazioni para-verbali*. Le analisi approfondite effettuate alle sequenze di scambi interattivi hanno dimostrato che si tratta in realtà di interazioni *attive* e *costruttive*, nonostante il silenzio e l'aspetto non attivo dei discenti. Dobbiamo aggiungere che il decorso delle interazioni didattiche in classe è scandito da alcuni movimenti di *tensione* e *conflitto*, mentre la gestione dell'interazione è caratterizzata dalla costante preoccupazione per la faccia degli studenti. Abbiamo così potuto cogliere sia le caratteristiche specifiche delle interazioni didattiche in classe di italiano LS al liceo, sia la specificità degli insegnanti liceali di italiano nella pratica di trasmissione dentro i movimenti interazionali.

Alla fine di questo viaggio di ricerca all'interno dei licei di italiano, abbiamo circoscritto la situazione di insegnamento dell'ILS per identificare e rivelare alcune particolarità delle interazioni nelle classi di italiano LS in Algeria, rivediamo quindi gli obiettivi progettati all'inizio della nostra indagine per riassumere i risultati ottenuti.

Le analisi che abbiamo effettuato, sulla base del corpus di numerosi frammenti delle lezioni registrate in loco, ci hanno consentito di accedere direttamente alle classi di ILS nel contesto algerino con varie situazioni didattiche. Le nostre analisi hanno confermato l'ipotesi che abbiamo formulato per questo lavoro: il decorso delle interazioni orali in classe di ILS al liceo avviene in modo simile in questa situazione di insegnamento. Le somiglianze si sono emerse man mano che la nostra ricerca progrediva sugli stessi argomenti che discuteremo qui di seguito per la sintesi.

Per ciò che concerne le relazioni interpersonali in classe di ILS al liceo, è il comportamento dei docenti rispetto al loro potere verso gli allievi che crea la maggiore

somiglianza in questo contesto di insegnamento. Gli insegnanti algerini di ILS non esitano ad esercitare il loro potere che l'istituzione scolastica (liceo) ha loro attribuito e ad essere severi e esigenti di fronte ai loro studenti, tuttavia, come abbiamo visto durante le nostre analisi, a volte cercano di minimizzare il loro potere al fine di ridurre la distanza che li separa dai loro studenti. Ne consegue che le relazioni tra gli alunni stessi sono influenzati dal concetto degli insegnanti e del liceo. Pertanto, rileviamo da questo fatto che, ci sono pochi movimenti di interazione nelle classi di ILS, dove il rispetto, la disciplina e il mantenimento dell'ordine durante la lezione sono più importanti, anche se in alcune occasioni si incoraggiavano alcuni scambi interazionali liberi.

Quando abbiamo focalizzato la nostra ricerca sul ruolo dell'interazione nelle unità didattiche progettate e guidate dal docente, abbiamo scoperto che le pratiche degli insegnanti di ILS al liceo portano poche tracce dell'enfasi sull'approccio interazionale e funzionale, questo rende difficile trovare molti fenomeni interazionali come gli scambi comunicativi attivi, i movimenti di tensione e i conflitti. Il silenzio degli apprendenti liceali di italiano e la tendenza dell'insegnante a monopolizzare il suo parlato non sono sempre ostacoli all'interazione, anzi, al contrario, contribuiscono alla costruzione di un altro tipo di interazione che molto spesso si osserva tra gli insegnanti e i loro studenti nel contesto didattico algerino.

Il ruolo decisivo della sfida interculturale in classe di lingua può essere visto nel comportamento delicato degli insegnanti quando trattano argomenti legati alla cultura. I docenti di ILS si impegnano maggiormente di più per aumentare la consapevolezza e sensibilizzare i loro studenti sulle differenze culturali, in modo che gli allievi possano conoscere più facilmente le novità culturali della lingua italiana.

In definitiva, siamo arrivati a comprendere il contesto della formazione degli insegnanti di ILS al liceo, dove abbiamo cercato più profondamente di scoprire le origini e abbiamo finito per individuare il concetto di insegnamento del liceo attuato e implementato dalle pratiche degli insegnanti che costituisce una causa determinante

di queste somiglianze nell'interazioni orali. Nei licei di italiano LS dove si impegna della formazione di studenti di lingua italiana, la trasmissione di un intero sistema di conoscenze linguistiche occupa un posto di primo piano nelle attività didattiche in classe. Poiché il tempo è limitato rispetto all'intensità dei programmi di insegnamento, possiamo notare chiaramente che vi è più spiegazioni nel parlato degli insegnanti che delle attività di formazione degli studenti. Dunque, le lezioni di italiano LS sono caratterizzate un po' più dal loro lato scolastico che da quello pratico**.**

Ricordiamo che tutte le analisi sono state elaborate attorno ad alcuni gruppi di temi chiave come per esempio: "l'insegnamento/apprendimento dell'ILS e il contesto algerino", "l'insegnante algerino e gli studenti algerini", è impossibile approfondire le nostre riflessioni senza tener conto dell'influenza della cultura sul decorso dell'interazione in classe. In sostanza, nel nostro studio sulla relazione interpersonale tra i docenti e gli alunni, oltre agli strumenti di lavoro presi in prestito da studiosi italiani come *Orletti*, *Pichierri* e *Fortunati* che ci hanno aiutato a capire la situazione, gli elementi culturali erano un altro strumento altrettanto importante per affrontare questo stesso argomento. Possiamo quindi affermare che il comportamento degli insegnanti algerini di ILS porta impronte molto forti della loro cultura d'origine, ovvero la cultura algerina. Una scoperta che crediamo di aver fatto grazie a questo nuovo strumento di ricerca: in tutte le azioni che il docente ha pianificato e ogni strategia che ha adottato di fronte agli studenti è infatti il risultato di una sua decisione per avvicinarsi sia alla cultura degli studenti, sia a quella della lingua insegnata.

Le caratteristiche e le peculiarità delle interazioni didattiche riscontrate nei licei algerini di ILS ci hanno consentito una migliore conoscenza delle abitudini d'apprendimento dei discenti algerini per considerare dei metodi più specifici, ben definiti e più adottivi.

BIBLIOGRAFIA

Addesso C.A., Calvino R., Grandone, S., & La Rana M. (2016). *Insegnante di sostegno nelle scuole di ogni ordine e grado. Manuale per la prova scritta e orale*. *Metodologie e tecniche della didattica*. Maggioli Editore.

Alivernini, F., Lucidi, F., & Pedon A. (2008). *Metodologia della ricerca qualitativa*. Bologna: Il Mulino, pp. 16-19.

Allwright, D. (1983). Classroom Centered research on Language teaching and learning: A Brief historical Review. *Tesol Quarterly*, 17: pp.191- 204.

Allwright, D., & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 187.

Almansi, G. (a cura di) 1985. *Il Dialogo: scambi e passaggi della parola*. Palermo: Sellerio, p.179.

Ambrose, S. A. Bridges, M. W., Di Pietro, M., Lovett, M. C., Norman, M. K. A, & Maknouz, D. (a cura di) 2017. *Come impariamo Sette principi per un insegnamento efficace*. Bologna: Zanichelli, pp. 17-36.

Andorno, C., & Grassi, R. (a cura di), 2016. *Le dinamiche dell'interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*. Associazione Italiana di Linguistica Applicata.

Arduini, S., & Damiani, M. (a cura di) 2016. *Linguistica applicata*. Padova: libreriauniversitaria.it Edizioni, p. 112.

Bachtin, M. M. (2003). *Linguaggio e scrittura*. A cura di A. Ponzio. Roma: Meltemi Editore, p. 92.

Badano, G. (2016). La centralità dello studente. http://www.cidi.it/cms/doc/open/item/filename/328/la-centralita-dello-studente.pdf, p. 2.

Balboni, P. E. (1999). *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.

Balboni, P. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: Utet, pp. 58-59.

Balzerani, A. (2017). *Segnali in codice: L'analisi del comportamento non verbale*. Roma: Armando Editore, p. 58.

Bandini, C., & Gallo, M. (2010). *Gesti di cura: elementi introduttivi per una pedagogia delle relazioni d'aiuto*. Trento: Tangram Ediz. Scientifiche, p. 81.

Baraldi, C. (a cura di) 2007. *Dialogare in classe. La relazione tra insegnanti e studenti*. Roma: Donzelli.

Bertogna, T. (2013). *Inter nos. Fondamenti di comunicazione interculturale*. Narcissus.me, (ebook).

Bettoni, C. (2001). *Imparare un'altra lingua*. Roma-Bari: Laterza.

Bettoni, C. (2014). *Usare un'altra lingua: Guida alla pragmatica interculturale*. Roma-Bari: Laterza.

Blumer, H. (1986). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.

Biella, M. (2015). *Teorie e forme della comunicazione*. Milano: EDUCatt, p. 55.

Bizzarri, F. (1999). *Lo scambio interculturale*. Roma: Armando Editore, p. 154.

Bonaiuti, G., Calvani, A., & Ranieri, M. (2016). *Fondamenti di didattica Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci, pp. 152-153.

Boni, F. (2014). *Sociologia della comunicazione interpersonale*. Roma-Bari: Laterza.

Botturi, F. (2008). *Prospettiva dell'azione e figure del bene*. Milano: Vita e Pensiero.

Bovone, L., & Rovati, G. (1992). *L'Ordine dell'interazione: La sociologia di Erving Goffman*. Milano: Vita e pensiero, p. 101.

Bovone, L., & Rovati, G. (1993). *Sociologie micro, sociologie macro*. Milano: Vita e pensiero, p.102.

Britton, J. (1993). *Language and learning: The importance of speech in children's development,* Seconda Edizione. Portsmouth, NH: Boynton/Cook, p. 83-84.

Brown, P., & Fraser, C. (1979). Speech as a marker of situation. In Scherer, K. R. & Giles, H. (a cura di), *Social markers in speech* (pp. 33-62). Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to language Pedagogy*. New York: Addison Wesley Longman.

Brown, G., & Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge. Cambridge: University Press.

Brugiatelli, V. (2012). *Potere e riconoscimento in Paul Ricoeur. Per un'etica del superamento dei conflitti*. Tangram Edizioni Scientifiche.

Bruner, J. (1973). *The Relevance of Education*. New York: Norton & Co, p.62.

Byram, M., & Fleming, M. (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches Through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 80.

Caffi, C. (2001). *La mitigazione. Un approccio pragmatico alla comunicazione nei contesti terapeutici*. Münster: LIT.

Cajola, L. C., & Ciraci, A. M. (2013). *Didattica inclusiva: Quali competenze per gli insegnanti*. Roma: Armando Editore, p. 191.

Calvi, M. V. (1995). *Didattica di lingue affini: spagnolo e italiano*. Milano: Guerini Scientifica, p. 112.

Calvani, A. (1998). *Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie*, in Bramanti, D. (a cura di) *Progettazione formativa e valutazione*. Roma: Carocci, p. 8.

Calvani, A., & Rotta, M. (2000). *Fare formazione in internet*. Torino: Ericsson, p. 159.

Candlin, C., & Mercer, N. (2001). *English Language Teaching in Its Social Context*. London: Routledge, p. 38.

Canepari, M. (2016). *Linguistica, lingua e traduzione Volume 1: I fondamenti*. Padova: libreriauniversitaria.it Edizioni, p. 77.

Cardano, M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Bologna: Il Mulino, p. 17.

Cardellini, L., & Felder, R. M. (1999). L'apprendimento cooperativo: un metodo per migliorare la preparazione e l'acquisizione di abilità cognitive negli studenti. *La Chimica nella Scuola*, 21(1): pp. 18-25.

Carli, A. (a cura di) 1996. *Stili comunicativi in classe*. Milano: Franco Angeli.

Carponi, D. (1991), L'uso strategico delle domande; l'esame diretto, l'esame incrociato. *Quaderni del Consiglio Superiore della magistratura*, 6, (49): pp. 67-82.

Carraro, A., Lanza, M. (2004). *Insegnare/apprendere in educazione fisica*. Roma: Armando Editore, pp. 174-175.

Casacchia, O., Natale, L., & Terzera, L. (a cura di) 2008. *Studiare insieme, crescere insieme? Un'indagine sulle seconde generazioni in dieci regioni italiane*. Milano: FrancoAngeli, p.172.

Cascino, V., & Fortuna, F. (1995). Lo stress dell'insegnante: sostegno sociale come moderatore. *Scuola e insegnati*, 3.

Castellani, M. C., & Bertocchi, D. (a cura di) 2000. *Modulo di formazione. Progetto Milia Multimedia.* Genova: Sagep.

Castiglioni, M., Riva, E., & Inghilleri, P. (a cura di) 2010. *Dispositivi transculturali per la cura degli adolescenti. Un modello di intervento: Un modello di intervento*. Milano: FrancoAngeli, p. 163.

Cattinelli, A. (1998). *Gestire i rapporti con gli altri. Come utilizzare la conversazione efficace e la PNL per ottenere quello che volete.* Milano: FrancoAngeli, p. 66.

Cazden, C.B. (1986). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann.

Ceccatelli Gurrieri, G. (1996). *Qualificare per la formazione: il ruolo della sociologia*. Milano: Vita e pensiero.

Ceriani, A., & Nigro, V. (2006). *Dai sensi un apprendere. Percorsi di apprendimento, innovazioni metodologiche e didattiche nell'esperienza dell'Università dell'immagine*. Milano: FrancoAngeli, p. 42.

Cerri, R. (a cura di) 2007. *L'evento didattico. Dinamiche e processi*. Roma: Carocci.

Cerulo, M. (2005). *Sociologia delle cornici QI 09. Il concetto di frame nella teoria sociale di Erving Goffman*. Pellegrini Editore, p. 12.

Cesareo, V. (1968). *Insegnanti, scuola e società*. Milano: Vita e pensiero.

Chaudron, C. (1988). *Second Language Classroom: Research on Teaching and Learning*. New York: Cambridge University Press, p. 13.

Cheli, E. (2004). *Teorie e tecniche della comunicazione interpersonale. Un'introduzione interdisciplinare*. Milano: FrancoAngeli.

Chianese, G. (2013). *Educazione Permanente. Condizioni, pratiche e prospettive nello sviluppo personale e professionale dei docenti*. Milano: FrancoAngeli, p. 11.

Chiari, G. (1994). *Climi di classe e apprendimento: un progetto di sperimentazione per il miglioramento del clima di classe in quattro città italiane*. Milano: FrancoAngeli, p. 51.

Ciliberti, A. (1991). *Grammatica, pedagogia, discorso*. Roma: Nuova Italia, p. 86.

Ciliberti, A., Pugliese, R., & Anderson, L. (2003). *Le lingue in classe. Discorso, apprendimento, socializzazione*. Roma: Carocci.

Cipolla, C. (2000). *Principi di sociologia.* Milano: FrancoAngeli, p. 134.

Cipolla, C. (2004). *Manuale di sociologia della salute*, Volume 2. Milano: FrancoAngeli, p. 223.

Cipriani, R. (a cura di) 2008. *L'analisi qualitativa. Teorie, metodi, applicazioni*. Roma: Armando Editore.

Cipriani, R., Cipolla, C., & Losacco, G. (a cura di) 2013. *La ricerca qualitativa fra tecniche tradizionali ed e-methods.* Milano: FrancoAngeli, p.234.

Cocco, G., & Tiberio, A. (2005). *Lo sviluppo delle competenze relazionali in ambito sociosanitario: comunicazione, lavoro di gruppo e team building*. Milano: FrancoAngeli, p. 122.

Comoglio, M. (2014). "Didattica interattiva nel contesto di aula" in *VIII edizione del Seminario Nazionale di Educazione Interculturale*, p. 6-7.

Corradi, D. (2012). *Il parlato dell'insegnante nella classe di lingua*. Italiano LinguaDue, vol. 4 (2): pp. (226-257).

Costa, M. (2009). *Psicologia ambientale e architettonica: Come l'ambiente e l'architettura influenzano la mente e il comportamento*. Milano: FrancoAngeli, p. 58.

Costantino, S. (1988). *Il linguaggio dei filosofi: dalla menzogna alla verità*. Gangemi.

Cotesta, V., Bontempi, M., & Nocenzi, M. (a cura di) 2010. S*immel e la cultura moderna. Vol. 1: La teoria sociologica di Georg Simmel*. Perugia: Morlacchi, p. 389.

Cozzolino, M. (a cura di) 2014. *Motivazione allo studio e dispersione scolastica. Come realizzare interventi efficaci nella scuola: Come realizzare interventi efficaci nella scuola*. Milano: FrancoAngeli, p. 108.

Cozzolino, M. (2003). La comunicazione invisibile. Gli aspetti non verbali della comunicazione. Rome: Edizioni Carlo Amore, p. 77.

Curran, C. A. (1961). *Counseling skills adapted to the learning of foreign languages*. Bulletin of the Menninger Clinic, 25, pp. 78-93.

Cusinato, M., & Tessarolo, M. T. (1993). *Ruoli e vissuti familiari*. Firenze: Nuovi Approcci, p. 132.

Dahl, R. A., (1957). The Concept of Power. *Behavioral Science*, 2 (3): pp. 201-215.

Damiano, F. (2011). *Allenare le competenze trasversali. Apprendimenti e risultati di un percorso formativo*. Milano: FrancoAngeli, p. 86.

Danesi, M. (1988). *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*. Roma: Armando Editore, pp. 18-101.

Dal Lago, A., & De Biasi, R. (a cura di) 2014. *Un certo sguardo - Introduzione all'etnografia sociale*. Roma-Bari: Laterza.

De Meo, A. (2018). "Oralità, imitazione e apprendimento dell'italiano L2" in *Incontri*, 33, 1, p. 56-69.

De Sario, P. (2005). *Professione facilitatore. Le competenze chiave del consulente alle riunioni di lavoro e ai forum partecipati*. Milano: FrancoAngeli, p. 29.

De Saussure, F. (2005). *Corso di linguistica generale*. Roma-Bari: Laterza, p. 19-23.

Dei, M., & Maggioni, G. (a cura di) 2011. *Rispettare le regole: la socializzazione normativa nelle famiglie e nella scuola*. Roma: Donzelli Editore, p.172.

Diadori, P., Palermo, M., & Troncarelli, D. (2009). *Didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra, pp. 234-235.

Diadori, P., & Vignozzi L. (2011). Approcci e metodi per l'insegnamento della L2. In Diadori, P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze: Le Monnier, pp. 24-47.

Diadori, P. (2009). Il docente/intervistatore come elicitatore di parlato in italiano L2: le domande multiple nelle interviste orali. In Palermo, M. (a cura di), *Percorsi e strategie di apprendimento dell'italiano lingua seconda*: *Sondaggi su ADIL2*. Perugia: Guerra, pp. 240-241.

Diodato, L. (1998). *Il corpo parla. Gli altri linguaggi*. Roma: Armando Editore, p. 150.

Dolci, R. (2004). Glottodidattica, Costruttivismo e Tecnologie. In Serragiotto, G. (a cura di) *Le lingue Straniere nelle Scuole*. Torino: Utet, p. 6.

Donati, G. (2012). *La scuola è bella.* Milano: Rizzoli.

Duranti, A. (1993). *Etnografia del parlare quotidiano*. Roma: La Nuova Italia Scientifica, p. 18

Duranti, A. (2000). *Antropologia del linguaggio*. Roma: Meltemi.

Dusi, P. (2012). *La comunicazione docenti-genitori. Riflessioni e strumenti per tessere alleanze educative*. Milano: FrancoAngeli, p. 168-171.

Ellerani, P., & Parricchi, M. (2010). *Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti: Web 2.0, gruppo, comunità di apprendimento* Milano: FrancoAngeli, p 25.

Ellis, R. (1992). *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 43.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, p. 589.

Everri, M. (2010). *Families under the microscope: Observing interactional processes in family microtransitions*. Tesi di dottorato in Psicologia Sociale, Università degli studi di Parma, p. 73.

Hargreaves, E. L., & Hislam, J. (2002). Pedagogical dilemmas in the National Literacy Strategy: Primary teachers' perceptions, reflections and classroom behavior. *Cambridge Journal of Education*, 32 (1): pp. 9-26.

Fabbri, L., & Rossi, B. (2008). *Cultura del lavoro e formazione universitaria*. Milano: FrancoAngeli, p. 57.

Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali: Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli, p.57.

Fabbri, L., & Melacarne, C. (2015). *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi: Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*. Milano: FrancoAngeli.

Fabietti, U., Matera, V. (1997). *Matera Etnografia. Scritture e rappresentazioni dell'antropologia*. Roma: Carocci, pp. 15-52.

Faccioli, P. (2001). *In altre parole: idee per una sociologia della comunicazione*. Milano: FrancoAngeli, p. 179.

Fasoli, G. & Rossi, L. (2018). *Digital people: Tracce di antropologia digitale. Tra clinical model e development model*. Padova: libreriauniversitaria.it Edizioni, p. 19.

Fasulo, A. & Pontecorvo, C. (1999). *Come si dice? Linguaggio e apprendimento in famiglia e a scuola*. Roma: Carocci, p.53.

Fatigante, M. (2006). Teoria e pratica della trascrizione in analisi conversazionale. In Burki, I., & De Stefani, E. (a cura di), *Trascrivere la Lingua. Dalla Filologia all'Analisi Conversazionale*. Berna: Peter Lan, pp. 219-256.

Fatigante, M., Mariottini, L., & Sciubba, M. E (a cura di) 2009. *Lingua e società. Scritti in onore di Franca Orletti.* Milano: FrancoAngeli, pp. 18-75.

Favilla, M. E., & Nuzzo, E. (a cura di) 2015. *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*. Milano: AItLA, p. 16.

Fazio, S. (2013). *Psicologo. Manuale per l'abilitazione*. Maggioli Editore, p. 112.

Fele, G. (1991). *L'insorgere del conflitto: uno studio sull'organizzazione sociale del disaccordo nella conversazione*. Milano: FrancoAngeli, p. 24.

Fele, G. (1998). *Le piccole cerimonie dei media: i quiz telefonici della neo-televisione*. Roma: Rai-Eri/VQPT, pp. 11-30.

Fele, G. (2007). *L'analisi della conversazione*. Bologna: Il Mulino, p. 18.

Fele, G., & Paoletti, L. (2003). *L'interazione in classe*. Bologna: Il Mulino, p. 8.

Ferretti, F. (2015). *Perché non siamo speciali: Mente, linguaggio e natura umana*. Roma-Bari: Laterza.

Firth, A. Wagner, J. (1997): "On discourse, communication, and some fundamental concepts in SLA research", in *The Modern Language Journal*, 81, p. 285-300.

Frabboni, F. (1981). *Scuola e tempo libero*. Milano: Bruno Mondadori.

Franzini, M. (2012). *Formazione alle competenze interculturali nell'adozione internazionale*. Milano: FrancoAngeli, p. 106.

Freddi G. (1993). *Glottodidattica: principi e tecniche*. Biblioteca di Quaderni d'italianistica, p. 6-95.

Freddi, G. (1985). *Didattica delle Lingue Moderne*. Bergamo: Minerva Italica.

Fusco, F. (2004). *Psicologia e comunicazione: testo, linguaggio e discorso*. Garigliano, p. 340.

Galaczi, E. D. (2008). Peer-Peer Interaction in a Speaking Test: The Case of the First Certificate in English Examination. *Language Assessment Quarterly* 5 (2): pp. 89-119.

Gardiner, M. (2008). *Education in rural areas. Issues in education policy*. No 4. Braamfontein: CEPD, 1-33.

Galimberti, C. (a cura di) 1992. *La conversazione. Prospettive sull'interazione psico-sociale*. Milano: Guerini Studio.

Ghezzi, C., 2002. Il parlato dell'insegnante, in Grassi, R., Valentini, A., & Costa, R. (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*. Perugia: Guerra, 2003, pp. 275-294.

Giacomarra, M. (2000). *Al di qua dei media. Introduzione agli studi di comunicazione e interazione sociale*. Roma: Maltemi, p. 78.

Giacomarra, M. (2008). *Comunicare per condividere: Relazioni sociali e mediazioni culturali per l'integrazione*. Palumbo, p. 73.

Giglioli, P. P. (1990). *Rituale, Interazione, Vita quotidiana*. Bologna: Clueb.

Giglioli, P.P. (2000). *Identità e interazione. La relazione "faccia a faccia"*, intervento presso la Fondazione San Carlo di Modena.

Gilardoni, S. (2009). *Plurilinguismo e comunicazione: Studi teorici e prospettive educative*. Milano: EDUCatt, pp. 143-147.

Gilardoni, S. (2014). *La Didattica dell'italiano L2: Approcci teorici e orientamenti applicativi*. Milano: EDUCatt, p.143.

Goffman, E. (1997). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: Il Mulino, pp. 26-288.

Goffman, E. (1988). *Il rituale dell'interazione*. Bologna: Il Mulino.

Goussot, A., & Zucchi, R. (2015). *La pedagogia di Lev Vygotskij: mediazioni e dimensione storico-culturale in educazione*. Firenze: Le Monnier università.

Grassi, R. (2007). *Parlare all'allievo straniero. Strategie di adattamento linguistico nella classe plurilingue*. Perugia: Guerra Edizioni.

Grimaldi, P. (2008). *A quale timidezza appartieni? Comprendere e prevenire le varie forme di ansia sociale*. Milano: FrancoAngeli, p. 65.

Grisi, F. (1997). *Il grande libro dei proverbi: dall'antica saggezza popolare detti e massime per ogni occasione*. Casale Monferrato: Piemme, p. 29.

Gumperz, J. J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1996): *La conversation*, Paris, Seuil, col.

Klein, G. B., & Paoletti, I. (2002). *In & out: procedure conversazionali e strategie comunicative di inclusione e di esclusione*. Edizioni Scientifiche Italiane, p. 62-192.

La Marca, A. (2005). *Famiglia e scuola*. Roma: Armando Editore, p. 116.

La Varvera, F. (2014). *Comunicazione non verbale*. Roma: Sovera Edizioni, p. 54.

Lemke, J. L. (1990). *Talking Science. Language, Learning and Values*. Norwood. N.J: Ablex Publishing Corporation.

Leoni, R. (a cura di) 2006. *Competenze acquisite, competenze richieste e competenze espresse: analisi e valutazioni economiche*. Milano: FrancoAngeli, p. 218.

Leone, V. (2008). *L'Italiano come lingua straniera*. Milano: Lampi di stampa, p. 70.

Limone, P. (2007). *Nuovi media e formazione*. Roma: Armando Editore, p. 44.

Lin, A. M. Y. (2007). What is the use of "triadic dialogue"? Activity theory, conversation analysis, and analysis of pedagogical practices. *Pedagogies*: 2 (2): pp. 77-94.

Lipman, M., (2009). *Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications*. Ethics in Progress. No. (1). 3-16.

Long, M. H., & Sato, C.J. Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teacher Questions", Seliger H.W., Long M.H. (a cura di), *Classroom Oriented*

Research in Second Language Acquisition, Rowley, MA, Newbury House, 1983, pp. 268-285.

Losito, G. (1996). *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*. Milano: FrancoAngeli, p. 36.

Lumbelli, L. (a cura di), 1974. *Pedagogia della comunicazione verbale*. Milano: Franco Angeli.

Lupoli, N. (a cura di) 2010. *Patrimoni identitari e dialogo interculturale*. Milano: FrancoAngeli.

Magnante, P. (2017). *Ricerca qualitativa. Quaderno operativo per le ricerche di mercato*. Roma: SaMa Edizioni, pp. 13-48.

Marcarino, A. (1988). *Sociologia dell'azione comunicativa*. Napoli: Guida Editori, pp. 139-105.

Marcarino, A. (1997). *Analisi della conversazione e prospettive di ricerca in etnometodologia: atti del Convegno internazionale di Urbino*. QuattroVenti, p. 7.

Margutti, P. (2004). *Comunicare in una lingua straniera. Dalla teoria alla pratica*. Roma: Carocci.

Mariani, L. (2015). *Tra lingua e cultura: la competenza pragmatica interculturale*. Italiano LinguaDue, vol. 7, no. 1, pp. 111-1130.

Marini, A., & Carlomagno, S. (2004). *Analisi del discorso e patologia del linguaggio*. Springer Science & Business Media.

Maiano, F. (2016). *In nome de lo Messer Santo*. Lulu.com, p. 427.

Malizia, P. (2006). *Comunic-a-zioni: strutture e contesti sociali dell'agire comunicativo*. Milano: FrancoAngeli, pp. 59-60.

Mameli, C. (2012). *Cosa ci mettiamo nel gruppo delle parole colorate?" Analizzare le interazioni discorsive in classe*. Tesi di dottorato in Psicologia, Università degli studi di Parma, pp. 119-120.

Mariotti, C. (2006), Attenzione alla forma e attenzione al contenuto nel feedback correttivo degli insegnanti CLIL in Coonan, C.M., CLIL: *un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso di una lingua seconda/straniera*. Venezia: Università Ca' Foscari, pp. 156-157.

Massoni, P. & Maragna, S. (1997). *Manuale di logopedia per bambini sordi: con esemplificazioni di unità logopediche, esercitazioni ed itinerari metodologici*. Milano: FrancoAngeli, p. 75.

Mastromarino, R. (1991). *L'azione didattica. Qualità ed efficacia nella classe*. Roma: Armando Editore, p. 44.

Mazzoleni, C., & Galimberti, C. (2014). *Analisi delle conversazioni*. EDUCatt Università Cattolica.

Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1 (2): pp. 137-168.

Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge: Talk Amongst Teachers and Learners*. Multilingual Matters.

Mezzadri, M. (2003). *I ferri del mestiere: (auto)formazione per l'insegnante di lingue*. Perugia: Guerra Edizioni, p. 55-74.

Mitani, H. (2005): "Applying conversation analysis methodology to the analysis of

second language classroom: A review of current perspectives", *Annual Review of Education, Communication, and Language Sciences*, p. 2.

Moncada, S. (2013). *La prova orale del concorso a cattedre nella scuola primaria e nella scuola secondaria di I grado*. Romagna: Maggioli Editore.

Moncada, S. (2016). *Il concorso a cattedre nella scuola primaria e secondaria di primo grado. Manuale per la prova scritta e orale*. Romagna: Maggioli Editore, p. 177-179.

Mondada, L., & Pekarek Doehler, S. (2001). Interactions acquisitionnelles en contexte : perspectives théoriques et enjeux didactiques. In : Bouquet, S. (a cura di). Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones. Paris: Hachette: pp. 107-142.

Montanari, A. (2013). *Comunicazione, manipolazione e comportamenti collettivi*. Milano: FrancoAngeli, p. 54.

Musumeci, D. (1996). Teacher-Learner Negotiation in Content-Based Instruction: Communication at Cross-Purposes? *Applied Linguistics*, vol. 17 (3): pp. 286–325.

Morgan, N. & Saxton, J. (2006). *Teaching, questioning and learning*. London: Routledge, p. 79.

Nanni, A. (1994). *Educare alla convivialità*. Bologna: Missionaria Italiana, pp. 33.

Nanni, A., & Economi, C. (1997). *Didattica interculturale della storia*. Bologna: Missionaria Italiana.

Nanni, A., & Curci, S. (2005). *Buone pratiche per fare intercultura*. Bologna: Missionaria Italiana, p. 86.

Nencioni, G, (1983). *Intorno alla linguistica*. Milano: Feltrinelli Editore.

Nicolini, P. & Pojaghi, B. (2003). *Contributi di psicologia sociale in contesti socio-educativi*. Milano: FrancoAngeli, p. 110-111.

Nunan, D. (1989). Second language teacher education: Present trends and future prospects, in Candlin, C. N., Macnamara, T. F. (eds.), *Language, Learning and Community*, (pp. 143-154). Sidney: NCELTR.

Nunan, D. (1991). *Designing Tasks for The Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, p.32.

Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle and Heinle.

Nunan, D. (2013). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nuzzo, E., & Grassi, R. (2016). *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue.* Roma: Bonacci editore, p. 12.

Oppedisano, F., O. & Berruti, G. (2010). *L'immagine neutra: indicazioni e contributi interdisciplinari per la riflessione sull'approccio al design della comunicazione audiovisiva*. Firenze: Alinea Editrice, p. 62.

Orletti, F. (1981). Classroom verbal interaction: a Conversational Analysis. In H. Parrett, M. Sbisà, & J. Verschueren (eds.), *Possibilities and Limitations of Pragmatics*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, pp. 531-550.

Orletti, F. (1981). *Dall'etnografia della comunicazione in classe alla educazione linguistica*. Lingua e nuova didattica, 10, (pp. 13-22).

Orletti, F., & Testa, R. (1991). La trascrizione di un corpus di interlingua, aspetti teorici e metodologici, in F. Orletti (a cura di), *L'italiano dell'immigrazione, aspetti linguistici e sociolinguistici*, SILTA (Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata), 2, pp. 243-283.

Orletti, F. (1994). *Fra conversazione e discorso. L'analisi dell'interazione verbale.* Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Orletti, F. (2000). *La conversazione diseguale. Potere e interazione*. Roma: Carocci, p. 12.

Orsolini, M., & Pontecorvo, C. (a cura di) 1995. *La costruzione del testo scritto nei bambini*. Firenze: La Nuova Italia, p. 288.

Padiglione, V., Giorgi, S., & Fatigante, M. (2007). Come mai questa mattina sembrava un film. Un'etnografia riflessiva in famiglia. In Gallini, C., & Satta, G. (2007), *Incontri etnografici: processi cognitivi e relazionali nella ricerca sul campo*. Roma: Meltemi, p. 192.

Pallotti, G. (1998). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani, p. 14.

Pallotti, G. (2005). *Imparare e insegnare l'italiano come seconda lingua. Un percorso di formazione*. Roma: Bonacci.

Palmieri, V. (2013). *Didattica molto speciale. Storia e metodi*. Roma: Armando Editore.

Paparella, N. (2009). *Il progetto educativo, Vol.1: Prospettive, Contesti, Significati*. Roma: Armando Editore, p. 140.

Pedretti, C. F. (2002). *Essere amici: percorsi di educazione*. Milano: Vita e pensiero.

Pentucci, M. (2018). *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.

Perotti, L. (2019). *Psicologia della comunicazione*. Padova: libreriauniversitaria.it Edizioni, p. 61.

Perna, I. S. (2011). *Le parole dell'incontro. Dinamiche interazionali e procedure conversazionali dell'essere straniero nel gruppo classe*. Tesi di Dottorato in Sociologia e Ricerca Sociale, Università degli Studi del Molisem, pp. 67-69.

Perucca, A., & Palomba, E. (2014). *Laboratoriointercultura.it: Esperienze formative in ambiente virtuale*. Roma: Armando Editore.

Petralia, V. (2011). *Analisi delle rappresentazioni. Uno studio delle opere di E. Goffman (1922-1982)*. Tesi di dottorato in Storia della Cultura e della Tecnica, Università degli Studi di Palermo, pp. 95-122

Piazza, R. (1995). *Dietro il parlato. Conversazione e interazione verbale nella classe di lingua*. Firenze: La Nuova Italia, p. 142.

Piazza, R. (1995). L'interazione verbale nella classe di lingua: uno sguardo alle riparazioni prodotte da insegnanti e studenti. In PIAZZA, R. (a cura di), *Dietro il parlato. Conversazione e interazione verbale nella classe di lingua*. Firenze: La Nuova Italia, pp. 137-183.

Pichierri, A. (2014). *Sociologia dell'organizzazione*. Roma-Bari: Laterza.

Pike, K. L. (1954). *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior*. Glendale: Summer Institute of Linguistics, p. 8.

Pittàno, G. (1992). *Frase fatta capo ha: dizionario dei modi di dire, proverbi e locuzioni*. Bologna: Zanichelli, p. 175.

Pizzi, F. (2006). *Educare al bene comune: linee di pedagogia interculturale*. Milano: Vita e Pensiero, p.196.

Pinto Minerva, F., & Frabboni, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Bari: Laterza.

Pontecorvo, C., Ajello, C., & Zucchermaglio, A. M. (a cura di) 1991. *Discutendo si impara*. Roma: Nuova Italia Scientifica.

Ponzio, A. (1977). *Michail Bachtin: semiotica, teoria della letteratura e marxismo*. Bari, Dedalo Libri, p. 111.

Ponzio, A. (1995). *Responsabilità e alterità in Emmanuel Lévinas*. Milano: Jaca Book, p. 138.

Portera, A. (2003). *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa: aspetti epistemologici e didattici: scritti in onore di Luigi Secco*. Milano: Vita e Pensiero, p. 119.

Psathas, G. (1979). *Everyday Language. Studies in Ethnomethodology*. New York: Irvington Publishers.

Ravazzani, S., Mormino, S., & Moroni CH. (2015). *Valorizzare la diversità nella formazione e nell'apprendimento. Teorie ed esperienze*. Milano: FrancoAngeli.

Ricci Garotti, F. (1999). *L'immersione linguistica: una nuova prospettiva*. Milano: FrancoAngeli, pp. 165-172.

Richards, J. C., Dudeney, G., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: University Press.

Rigotti, E., & Cigada, S. (2004). *La comunicazione verbale*. Milano: Apogeo.

Rocca, R., & Stendoro G. 2002. *Curare con l'immaginario*. Roma: Armando Editore, p. 23.

Rossi, B. (1994). *Identità e differenza: i compiti dell'educazione*. Brescia: La Scuola, p. 203.

Rossi, O. D., & Rossi, S. (2011). *Comunicare e Mediare*. Simplicissimus.

Rossi, P. G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli, p. 62.

Sacks, H., Schegloff, E.A., & Jefferson, G., (1974), "A Simplest Systematics for the Organization of Turn taking for Conversation", in *Language*, 50, 4, pp. 696-735.

Schegloff, E. (1996): “Turn organization: One intersection of grammar and interaction”, in Ochs, E., Schegloff, E. &Thompson, S. (a cura di.): *Interaction and Grammar*. Cambridge: CUP: 52-133.

Selleri, P. (2016). *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci.

Semplici, S., & Tronconi, E. (2011). “Insegnare l’italiano a studenti universitari”, in Diadori, Pierangela, *Insegnare l’italiano a stranieri*, Firenze-Milano, Le Monnier Mondadori, pp. 240-253.

Serianni, L. (2003). *Italiani scritti*. Bologna: Il Mulino, p. 16.

Serragiotto, G. (2004). *Il binomio lingua-cultura*, p. 1-10.

Simeone, D. (2002). *La consulenza educativa: dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*. Milano: Vita e Pensiero, p. 144.

Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.

Spalletta, E. (2009). *Personalità sane e disturbate. Un'introduzione propedeutica alla cura delle normopatie del quotidiano*. Roma: Sovera, p.37.

Snaidero, T. (2012). *Insegnare l'Italia contemporanea. Finalità, temi e metodi della lezione di italiano in prospettiva interculturale*, pp. 3-4.

Stubbs, M. (1984). *Applied discourse analysis and educational linguistics*. In Trudgill, ed., in press.

Tacchi, E. M. (a cura di) 1998. *Una scuola per l'Europa: indagine sugli studenti della Scuola europea di Varese*. Milano: FrancoAngeli.

Tessaro, F. (2002). *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario,* p. 168.

Tessarolo, M. (2014). *La comunicazione interpersonale*. Roma-Bari: Laterza, p. 33.

Titone, R. (1971). *La comunicazione in classe*. RILA, 2-3, 171-177.

Titone, R. (1988). *Il linguaggio dell'interazione in classe. Teorie e modelli di analisi*. Roma: Bulzoni.

Titone, R., & Danesi, M. (1990). *Introduzione alla psicopedagogia del linguaggio*. Roma: Armando Editore, p. 105.

Titone, R. (2000). *Esperienze di educazione plurilingue e interculturale in vari paesi del mondo*. Perugia: Guerra Edizione, p. 45.

Tomlinson, B. (2010). *English Language Learning Materials: A Critical Review*. London: Continuum, p. 109.

Tosi, A. (1995). *Dalla madrelingua all'italiano: lingue ed educazione linguistica nell'Italia multietnica*. Roma: La nuova Italia, p. 95.

Triani, P. (2002). Il metodo cooperativo. In Guasti, L. (a cura di). *Apprendimento e insegnamento. saggi sul metodo*. Milano: Vita e Pensiero, p.202.

Trobia, A. (2005). *La ricerca sociale quali-quantitativa*. Milano: FrancoAngeli, pp. 91-93.

Tsui, A.B.M. (1995). *Introducing classroom interaction*. London: Penguin Books Ltd, p. 28.

Tulli, N. (1995). *Nuove Manifestazioni Medianiche*. Roma: Edizioni Mediterranee, p. 175.

Ugazio, V. (1997). *La costruzione della conoscenza. L'approccio europeo alla cognizione del sociale*. Milano: FrancoAngeli.

Ur, P. (2008). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge University Press, p. 121.

Van Dijk, T. A. (2010). *Discourse and Context: A Sociocognitive Approach*. Cambridge: Cambridge University Press,

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

Van Lier, L. (1990). Ethnography: Bandaid, Banwagon or Contraband? In Brumfit, C., & Mitchell, R. (a cura di)*: Research in the Language Classroom.* Modern English Publications in association: pp. 33-53.

Van Tassell, M.A. (2001). Student Inquiry in Science: Asking Questions, Building Foundations, and Making Connections. In: Wells, G. *Action, Talk, and Text: Learning and Teaching Through Inquiry*. New York: Teachers College, pp. 41-58.

Vassallo, E. (2016). *Culture familiari e pratiche di vita quotidiana. Modelli educative e culturali nelle conversazioni a tavola tra genitori e figli*. Tesi di dottorato in Scienze Pedagogiche, Università di Bologna, p. 79.

Vallauri, E. L. (2002). *La struttura informativa dell'enunciato*. Milano: La nuova Italia.

Varisco, B.M. (2002). *Costruttivismo Socio-Culturale*. Roma: Carocci.

Vedovelli M. (2002). *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del "Quadro comune europeo per le lingue"*. Roma: Carocci, p. 143.

Vedovelli, M. (1999). Il parlato nella didattica della L2: le ragioni della naturalezza e dell'apprendimento. In Vedovelli, M. (a cura di) *Indagini sociolinguistiche nella scuola e nella società italiana in evoluzione*. Milano: FrancoAngeli: pp. 225-238

Verlato, M. (1995). *Avviamento alla linguistica del testo*. Padova: Unipress, p. 27.

Vinci, V. (2011). *La routine nell'insegnamento scientifico. Un percorso di ricerca-formazione: Un percorso di ricerca-formazione*. Milano: FrancoAngeli.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: MA: Harvard University Press.

Watson-Gegeo, K.A., (1988). Ethnography in ESL: Defining the Essentials, *TESOL QUARTERLY*, 22, 4, pp. 575-592.

Wegerif, R., Mercer, N., & Dawes, L. (2004). From social interaction to individual reasoning: An empirical investigation of a possible socio-cultural model of cognitive development. *Learning and Instruction*, 9, pp. 493–516.

Wells, G., & Arauz, R.M. (2006). Dialogue in the classroom. *Journal of the Learning Sciences*, 15 (3): pp. 379-428.

Wells, G. (2001). *Action, talk, and text: The case for dialogic inquiry*. New York: Teachers College Press, p. 179.

Young, R., Milanovic, M. (1992). Discourse Variation in Oral Proficiency Interviews. *Studies in Second Language Acquisition*, 14 (4): pp. 1-34.

ZUCCHERINI, R. (1991). Conversazione e interazione. Adulto e bambino nella relazione educativa. Firenze: La Nuova Italia.

SITOGRAFIA:

www.treccani.it

www.academia.edu

www.researchgate.net

www.books.google.it

www.jstor.org

www.elsevier.com

www.italianolinguadue.unimi.it