

# VARIETÀ DEI CONTESTI DI APPRENDIMENTO LINGUISTICO

a cura di

Anna De Meo - Mari D'Agostino

Gabriele Iannaccaro - Lorenzo Spreafico

studi AltLA **1**

**A** **It** **LA**

**studi AltLA 1**

# VARIETÀ DEI CONTESTI DI APPRENDIMENTO LINGUISTICO

a cura di

ANNA DE MEO - MARI D'AGOSTINO

GABRIELE IANACCARO - LORENZO SPREAFICO

Milano 2014

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

*Comitato scientifico*

Giuliano Bernini, Camilla Bettoni, Cristina Bosisio, Simone Ciccolone, Anna De Meo, Laura Gavioli, Elena Nuzzo, Lorenzo Spreafico.

© 2014 AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata  
Via Cartoleria, 5  
40100 Bologna - Italy  
email: [info@aitla.it](mailto:info@aitla.it)  
sito: [www.aitla.it](http://www.aitla.it)



Edizione realizzata da  
Officinaventuno  
Via Doberdò, 13  
20126 Milano - Italy  
email: [info@officinaventuno.com](mailto:info@officinaventuno.com)  
sito: [www.officinaventuno.com](http://www.officinaventuno.com)

ISBN edizione cartacea: 978-88-9765-705-7  
ISBN edizione digitale (pdf): 978-88-9765-706-4

# Indice

<i>Prefazione</i>	5
-------------------	---

## PARTE I

### *Apprendere le lingue in situazioni di multilinguismo*

MARINA CHINI Contesti e modalità dell'apprendimento dell'italiano per alunni di origine immigrata: un'indagine sulla provincia di Pavia	9
VALERIA VILLA Dinamiche di contatto linguistico nelle narrazioni di immigrati: dialetti e varietà regionali	43
LUISA AMENTA Varietà dei repertori nelle classi multilingui	59
SABRINA MACHETTI - RAYMOND SIEBETCHEU L'italiano in contatto con le lingue dei non nativi: il caso del camfranglais	77
CHIARA MELUZZI Italiano e tedesco a Bolzano: la percezione degli italofoeni	91
ALESSANDRO VIETTI - LORENZO SPREAFICO Apprendere la fonologia in contesto multilingue: il caso dell'italiano a Bolzano	105

## PARTE II

### *Apprendimento guidato vs apprendimento spontaneo*

GABRIELE PALLOTTI Studiare i contesti di apprendimento linguistico: modelli teorici e principi metodologici	121
GIUSEPPE PATERNOSTRO - ADELE PELLITTERI Contesti di apprendimento guidato a confronto. Idee per un modello di analisi dell'interazione nel <i>Task-Based Language Learning</i>	133
ELISA PELLEGRINO - MARILISA VITALE - LUISA SALVATI - GIUSEPPINA VITALE - SVEVA LIPARI La competenza prosodica nella classe di lingue. L'italiano in contesto L2, LS ed <i>e-learning</i>	153

PAOLA LEONE	
<i>Focus on form</i> durante conversazioni esolingui via computer	169
ANNA DE MARCO - PATRIZIA SORIANELLO - EUGENIA MASCHERPA	
L'acquisizione dei profili intonativi in apprendenti di italiano L2 attraverso un'unità di apprendimento in modalità <i>blended learning</i>	189
ELEONORA FRAGAI - IVANA FRATTER - ELISABETTA JAFRANCESCO	
Studenti universitari di italiano L2 in classi plurilingui: testi e azioni didattiche	213

## PARTE III

*L'italiano e i dialetti come L2*

BRUNO MORETTI	
Il dialetto come lingua seconda	227
ANTONIA RUBINO	
L'italiano in Australia tra lingua immigrata e lingua seconda	241
EGLE MOCCIARO	
Aspetti della prosodia nell'interlingua di apprendenti vietnamiti di italiano L2: un'ipotesi di trattamento <i>task-based</i> in contesto guidato	263
CLAUDIO BARALDI	
L'apprendimento della lingua italiana nell'interazione con bambini migranti nella scuola dell'infanzia	279
PATRIZIA GIULIANO - SIMONA ANASTASIO - ROSA RUSSO	
Passato remoto, passato prossimo e imperfetto: uso biografico e fittizio delle forme al passato nelle interlingue di immigrati di area partenopea	299
INEKE VEDDER - VERONICA BENIGNO	
Ricchezza lessicale e uso delle collocazioni in produzioni scritte di italiano L2 e italiano L1	315
ILARIA FIORENTINI	
"Alla fine l'è nosc esser". Atteggiamenti nei confronti della trasmissione del ladino in Val di Fassa (TN)	331

## Contesti di apprendimento guidato a confronto. Idee per un modello di analisi dell'interazione nel *Task-Based Language Learning*

The aim of this chapter is to compare the types of interaction that take place in two different contexts of L2 Italian learning. In the first context learners attend a task-based language learning (TBLL) course, in the second they attend a course based on a more generic communicative approach. Our hypothesis is that different interaction patterns may be observed in relation in different teaching contexts. Our analysis shows that this is indeed the case. These results may help to consider the importance of the method as a factor in guided learning contexts.

### 1. *Premessa*

Il nostro contributo si inserisce nel quadro di una ricerca più ampia che prevede un'analisi diacronica dell'interlingua in tre gruppi di parlanti: un gruppo sperimentale costituito da apprendenti guidati con metodo del *Task-Based Language Learning* (d'ora in avanti TBLL - cfr. Ellis, 2003; Willis - Willis, 2007) e due gruppi di controllo, composti il primo da apprendenti guidati con metodi diversi dal TBLL e il secondo da apprendenti spontanei (Pellitteri, 2012). In questa sede ci occuperemo del confronto fra il gruppo sperimentale e il primo gruppo di controllo, costituito da apprendenti che hanno seguito corsi basati su un metodo comunicativo che si rifa alle tecniche Dilit<sup>2</sup>.

Il corpus della ricerca (limitatamente al confronto fra i gruppi di apprendenti guidati) comprende 160 ore di riprese audio-video, 80 relative al gruppo sperimen-

---

<sup>1</sup> Università di Palermo. Giuseppe Paternostro è autore dei § 1, 2 e 3 Adele Pellitteri è autrice dei § 4. e 5.

<sup>2</sup> Dilit (Divulgazione Lingua Italiana) è una scuola nata nel 1974. Le tecniche adoperate dalla scuola seguono i principi della ricerca-azione e sono descritte nel dettaglio in Catizone - Humphris (1999). Esse consentono di esercitare le quattro abilità linguistiche, distinguendo per ogni abilità le tecniche che consentono di esercitare la ricezione della lingua da quelle che si concentrano sulla produzione, prediligendo per ciascuna di esse un diverso livello di controllo. Così, per la lingua parlata, si utilizzano tecniche di ascolto "autentico" e ascolto "analitico", che consentono due diverse modalità di esercizio della sottocompetenza ricettiva, le prime in modo libero e rilassato, le seconde con un forte controllo da parte dell'insegnante. Allo stesso modo, sul versante della produzione si distinguono tecniche che si concentrano sulla produzione libera da quelle che richiedono un maggiore controllo (produzione controllata orale). La stessa logica segue l'esercizio della lingua scritta, che prevede tecniche di lettura autentica o analitica e di produzione scritta libera o controllata.

tale e altrettante relative al gruppo di controllo. Ogni lezione è stata ripresa da due videocamere, una puntata sull'insegnante e una sulla classe, di conseguenza il totale effettivo di ore di filmato è il doppio. Alle riprese audio-video si affiancano, inoltre, 160 ore di registrazioni audio (sempre 80 per gruppo), utilizzate per cogliere le interazioni nelle attività in cui la classe lavora divisa in piccoli gruppi.

Non intendiamo entrare nel merito del dibattito sulle ormai chiare differenze fra contesto guidato e contesto spontaneo di apprendimento, né tantomeno dimostrare, nell'ambito dell'apprendimento guidato, la superiorità di un metodo su un altro. Vorremmo piuttosto mostrare l'utilità di confrontare i diversi contesti di apprendimento guidato che vengono a definirsi in ragione dell'applicazione di metodi e tecniche didattiche differenti. La chiave di cui ci serviremo è l'interazione, nella quale il contesto viene continuamente negoziato e ricostruito. Sulle modalità in cui avviene la comunicazione in classe discipline come l'Analisi della conversazione lavorano ormai da decenni e anche in Italia abbiamo numerose ricerche sull'argomento (fra le altre, Fasulo - Girardet, 2002; Fele - Paoletti, 2003; Margutti, 2004; Baraldi, 2007), che sottolineano la crucialità dell'interazione in quanto strumento e al tempo stesso oggetto di apprendimento.

Ancora agli inizi, ma molto promettenti, sono, invece le osservazioni sistematiche che mirano a ricostruire i pilastri che sorreggono l'impalcatura interazionale del TBLL (interessanti riflessioni si trovano in Michel et *alii*, 2007; Pallotti - Ferrari, 2008; Seedhouse - Almutairi, 2009). Tale ricostruzione passa anche attraverso una ridefinizione del concetto stesso di contesto, che non sempre ha ricevuto la dovuta attenzione da parte degli studiosi, tanto più nelle interazioni istituzionali (a cui appartiene l'interazione in classe).

Il nostro intervento va verso questa direzione, proponendo una prospettiva che faccia dell'interazione uno strumento di analisi che possa risultare utile non solo per il ricercatore interessato a studiare i meccanismi che regolano l'interazione in classe e i rapporti fra questi e il processo di apprendimento della lingua, ma anche per il docente, che potrà utilizzare proficuamente l'analisi dell'interazione come strumento di riflessione sul suo ruolo e di monitoraggio della sua azione didattica. Vedremo, infatti, come l'interazione possa fungere da indicatore per individuare le differenze fra metodi didattici e, di conseguenza, come il metodo sia un fattore di variazione del contesto di apprendimento guidato.

## 2. *Obiettivi e metodi*

L'ipotesi di partenza del nostro lavoro è che modelli didattici diversi presentino strutture interazionali differenti e che, di conseguenza, la riflessione sull'interazione possa aiutare l'insegnante a scegliere il metodo che reputa più adatto (alla classe, ma anche alle sue corde) e a valutare l'efficacia della sua azione didattica.

In questa sede rivolgeremo la nostra attenzione su alcuni aspetti del differente ma costante lavoro di gestione delle varie tipologie di interazione svolto da inse-

gnanti e allievi nei due gruppi di apprendenti guidati posti sotto osservazione. In particolare, ci concentreremo su:

- a. l'articolazione della lezione in fasi e in attività;
- b. la definizione delle attività in corso e di quelle da svolgere;
- c. la struttura partecipativa (la diversa organizzazione dei ruoli nell'interazione).

Più in particolare, l'ipotesi da sottoporre a verifica è che la differenza risieda nella maggiore attenzione all'organizzazione dell'interazione che il TBLL impone all'insegnante, il cui ruolo di guida diviene paradossalmente ancora più cruciale che in altri modelli didattici. Individueremo e confronteremo lo spazio che nei due gruppi osservati viene assegnato ai molteplici livelli contestuali (Seedhouse - Richards, 2009) che agiscono nei diversi momenti in cui è divisa la lezione. Punto cruciale sarà l'attenzione rivolta al rapporto fra il "contesto globale/istituzionale" (la collocazione temporale della singola lezione all'interno del corso, i vincoli metodologici che la programmazione del corso comporta), il "contesto locale" (i vari momenti di cui la lezione si compone), e il "micro-contesto" (le singole istanze interazionali così come vengono concretamente a realizzarsi).

La spia interazionale di cui ci serviremo è la sequenza a tre mosse, conosciuta anche come "tripletta" (input dell'insegnante, risposta dell'allievo, feedback dell'insegnante)<sup>3</sup>. Non entriamo nel merito del dibattito sulla validità didattica della sequenza a tre (questione crediamo ormai superata). Notiamo, semmai, che essa si è rivelata non soltanto un semplice descrittore dell'andamento dell'interazione in classe ma anche un efficace indicatore, da più punti di vista. Da un lato, infatti, la sua presenza/assenza, o, meglio, il modo in cui essa si manifesta nell'interazione, ci consente di stabilire con una buona probabilità di successo in quale fase della lezione si colloca il segmento di interazione che si prende in considerazione. Dall'altro, l'accesso alla struttura partecipativa della lezione ci mette nelle condizioni di osservare le modalità interazionali che nel TBLL fanno in modo che lo studente non soltanto utilizzi la lingua come strumento di comunicazione, ma rilevi autonomamente le potenzialità e i limiti della sua interlingua.

### 3. *Analizzare l'interazione per analizzare il metodo*

La presenza della sequenza a tre mosse certamente ci dà la misura del controllo, inteso in termini di dominanza, dell'insegnante sull'interazione. Quello che, tutta-

<sup>3</sup> La sequenza a tre mosse è stata individuata per la prima volta come peculiare dell'interazione in classe da Bellack *et al.* (1966). Essa è stata oggetto di numerosi studi nei decenni successivi. In particolare due sono i lavori a cui si deve una descrizione sistematica di questa struttura sequenziale. Sinclair - Coulthard (1975) si riferiscono ad essa impiegando la sigla IRF (*Initiation, Response, Follow up/Feedback*). Mehan (1979) usa invece la sigla IRE (*Initiation, Response, Evaluation*). Nel nostro lavoro, per riferirci a questo particolare schema sequenziale impiegheremo le espressioni "sequenza a tre mosse" o "tripletta", in modo da non assegnare a priori un significato interazionale a una specifica mossa, ma da valutarne la funzione (laddove fosse necessario) caso per caso.

via, qui vorremmo far notare è che questo schema sequenziale ci conduce dentro il metodo utilizzato e ci aiuta a esplorarne le procedure di applicazione in classe.

Mentre nel metodo comunicativo la sequenza a tre non ha, generalmente, valore di predicibilità, nel TBLL, come vedremo, la sua presenza/assenza dipende, invece dalla fase della lezione in corso. Nel primo, essa può normalmente comparire in ogni fase della lezione, con progressiva diminuzione della sua frequenza nelle fasi di pratica e produzione, che seguono quella della presentazione. Ciò significa che l'insegnante può decidere di aumentare o allentare la sua dominanza interazionale con una certa dose di discrezionalità. In qualche misura, nei metodi comunicativi potremmo considerare la tripletta come una variabile indipendente dal contesto. Nell'esempio riportato di seguito, relativo al gruppo di controllo, ritroviamo l'applicazione canonica della sequenza a tre mosse, così come essa è osservabile nella lezione dei metodi comunicativi.

(1) Contesto globale/istituzionale: 6a lezione del corso semi-intensivo di livello A2 (31/10/2012) – Classe di controllo.

Contesto locale: Presentazione.

Micro-contesto: Dopo avere corretto gli esercizi da svolgere a casa assegnati nella lezione precedente, l'insegnante fornisce una lista di aggettivi e verifica che gli studenti ne conoscano il significato in modo che possano svolgere un'attività di gruppo. Partecipanti: Insegnante; Apprendenti: Marie (spagnola); Claudia (australiana); Alexa (tedesca); Maria (spagnola); Loreto (spagnola); Carlos (spagnolo); Laura Andrea (rumena); Laura (spagnola); Yordanka (bulgara).

RVD31\_10\_2012/2<sup>4</sup>

Minn: 20.25 -21.21

Ins1: **allora, avete tutti questi: aggettivi:che descrivono che cosa? date un'occhiata veloce?** (mostra il foglio che ha distribuito) // cosa descrivono?←

Marie2: cosa è xxx | sognare?

Claudia3: sono aggettivi?

Ins4: → **sono aggettivi ma cosa descrivono? / cioè li usereste per descrivere cosa?** ←

Claudia5: personi.

Ins6: → **persona. ma che cosa in particolare?** (guarda alla sua destra Alexa che pensa di non avere lo stesso foglio dell'insegnante) **è uguale! è uguale! // sì una persona / ma che ccosa?** ←

Marie7: l'apparenza.

Ins8.: → **e quindi la:** ←

Maria9: carattere.

Ins10: diciamo il carattere =

Marie11: [l'aspetto]

Ins12: = [e l'aspetto.] / altro?

Alexa13: mh...

<sup>4</sup> Legenda: RVD = Registrazione Video Docente; data, numero del file.

Ins14: → **la**, ((guarda Alexa che indica con le mani tutto il corpo)) **la figura? l'aspetto! ((indica Marie)) la parola esatta è aspetto.** ←

Il frammento sopra riportato si riferisce a una delle tante attività che si susseguono nel corso della lezione in cui si applica il metodo comunicativo. L'insegnante utilizza la sequenza a tre mosse per mantenere il controllo sull'interazione e sul contenuto. A partire dal suo input (nel quale è presente un riferimento esplicito a una parte del discorso) egli inizia una sequenza che, sfruttando le ipotesi formulate dalle allieve come base per stimolare la negoziazione del significato, giunge a una definizione che egli ritiene accettabile.

Nel corso della medesima attività assistiamo a una modifica dell'ordine sequenziale, e più precisamente quando una studentessa chiede al docente il significato dell'aggettivo "pauroso", mossa che avvia una sequenza che, essendo basata su una domanda a risposta non nota, non prevede una valutazione finale.

(2) RVD31\_10\_2012/3

Minn: 00.27-2.22

Marie1: pauroso, che signifi+ che signi+ che significa?

Ins2: → **pauroso. che significa?** ←

Loreto3: la paura

Laura4: [paura]

Laura Andrea5: [paura]

**Ins6: → che ha paura. pauroso. paura, pauroso. che ha paura.** (Marie sembra perplessa) **che c'è Marie? =**

(Marie sorride)

**Ins6: = non ti conv+ | non ti piace?** ←

Marie7: eh non capito.

Ins8: non hai capito che cosa significa pauroso?

**Marie9: → no. non ho capito. me contesta con | me respondi: con una: stessa: parola. como vuoi che capito?** ←

Ins10: → **ah::! perdonami hai ragione. / paura non sai cosa significa.** ←

Marie11: non ancora.

Ins12: → **non ancora | chi lo sa? cosa significa paura?** ←

Yordanka13: ah: =

Ins14: = anche Claudia! (indica Claudia con la mano)

Yordanka15: per esempio quando: ti paura di animali: o quando (guarda l'insegnante in cerca di aiuto)

Claudia16: oscuro. paura de l'oscuro. oscuro (accompagna la parola con l'apertura di entrambe le braccia)

Marie17: oscuro? colore oscura.

Maria18: no:

Loreto19: lumi.

Maria20: paura di cadere o paura di viaggiare: =

Claudia21: morire.

Maria22: = solo.

Marie23: ah la paura!

(la classe ride)

Marie24: miedo?

Maria25: [sì]

Carlos26: [sì]

(tutti ridono)

Ins27: ah?

Marie28: → **va bene ho capito.** ←

(la classe ride)

Ins29: tu che esempio volevi fare Claudia? (la classe ride) quale esempio volevi fare?

(alza leggermente la voce)

Claudia30: mh::: Vo+ xx Voldemort?

Ins31: eh? non ho capito. (porta la mano all'orecchio)

Claudia32: (ride) ehm: /

Ins33: → **per esempio i bambini hanno quasi tutti paura,** (si guarda intorno) ←

Maria34: oscurità.

Ins35: → **del buio.** ←

L'insegnante replica alla richiesta di spiegazione da parte di Marie con una domanda eco rivolta a tutta la classe. Così facendo, egli, da un lato, modifica la struttura partecipativa della sequenza e, dall'altro, trasforma la *referential question* dell'allieva (domanda a risposta non nota) in una *display question* (domanda a risposta nota). L'insegnante mantiene per tutta la sequenza il pieno controllo dell'interazione e ciò gli consente di risolvere in maniera morbida una potenziale fonte di insubordinazione, che si presenta nei turni Marie7-Marie9. Questi ultimi sono trattati come una richiesta di riparazione che, anche in questo caso, viene proiettata sulla classe (Ins12: "chi lo sa? cosa significa paura?"). Riparata l'incomprensione, gli studenti vengono coinvolti nella ricerca del significato della parola *paura*. Una volta che la classe è pervenuta ad una definizione condivisa, segnalata dal feedback positivo di Marie28, l'insegnante avvia, in Ins33, un'ulteriore sequenza a tre mosse che richiama un'attività di completamento ("per esempio i bambini hanno quasi tutti paura,"), con risoluzione/valutazione finale (Ins35).

Nel TBLL, invece, la sequenza a tre mosse è prevista istituzionalmente nella fase del *pre-task* e in quella del *post-task*, cioè nel *focus on form*, con una differenza sostanziale, sulla quale ci soffermeremo nella seconda parte del nostro contributo. Per il momento, osserviamo che nel *pre-task* possono comparire sia una sequenza a tre che segue l'andamento canonico (prima posizione occupata dall'input dell'insegnante, seconda dalla risposta dell'alunno, terza dal feedback dell'insegnante), sia una sequenza a parti invertite, in cui la prima posizione è occupata da una mossa dell'allievo.

In questa fase il controllo dell'insegnante sull'interazione riguarda il contenuto dei turni più che l'ordine sequenziale, che di fatto è condizionato dal primo. L'insegnante deve, infatti, cercare di introdurre il compito che gli apprendenti dovranno svolgere nella fase successiva senza che questa introduzione si trasformi in una tipica attività di presentazione del modello di lingua. Questa esigenza è dovuta al fatto che nel TBLL, diversamente da quanto accade solitamente negli altri metodi comunicativi, la fase della produzione precede quella della pratica e della presen-

tazione. Da ciò muovono le principali differenze di organizzazione sequenziale e di struttura partecipativa fra il TBLL e gli altri metodi comunicativi.

Il frammento che segue ci consente di osservare che cosa accade quando l'insegnante gestisce la fase del *post-task* come se si trattasse di un'attività di presentazione del modello. Come vedremo, tale commistione di procedure relative a metodi diversi, che si manifesta in una non adeguata gestione del contenuto, si riflette sul piano dell'organizzazione sequenziale.

(3) Contesto globale/istituzionale: prima lezione di un corso semi-intensivo di livello A2 (16-3-2012) – Classe sperimentale.

Contesto locale: *pre-task*.

Micro-contesto: l'insegnante introduce l'attività da svolgere; il *task* 'Pinocchio' prevede che ciascuno presenti sé stesso inserendo nella presentazione un'informazione falsa.

Partecipanti: Insegnante; Apprendenti: Stella (cinese); Julia (bielorussa); Staša (slovena); Maeva (francese); Alina (ucraina); Flavia (cinese).

RVD16\_03\_2012/0

[...]

Ins1: mi chiamo Adg|e ho trent'anni. / trent'anni. / famiglia. / ho tre fratelli, e una sorella ((accompagna il numero mostrando tre dita)) tanti eh? eh. / tre fratelli e una sorella. eh::: mh:: ho::: una madre (mima il numero 1 con il dito indice) / un padre (aggiunge il dito medio) // e una, (tentenna con il capo e muove rapidamente la mani da sinistra a destra) matrigna? sì. / mio padre è divorziato. (traccia con la mano destra una linea verticale immaginaria davanti a sé) divorziato e si è risposato. (accompagna la parola con il gesto che indica ripetizione) ok? quindi ho un [frate+]

**Julia2:** →[lei] si chiama rimatrigna? ←

Ins3: sì matrigna.

Julia4: matr[igna].

Ins5: [matri]gna. ok con la t eh? una matrigna. // quindi ho un fratello (fa un cenno con il capo) un fratello:: di madre e di padre → e ho tre fratellastri. / fratellastri. (scandisce la parola e allarga il braccio verso la sua sinistra) // lo scrivo subito ← (gira il foglio e scrive in stampatello: 'matrigna' e 'fratellastri') fratellastri, in generale. fratello, e sorella. però io ho -attenzione- due fratellastri maschi (scrive alla lavagna) sono maschi. / e una (continua a scrivere) → sorellastra. ← (scandendo)

Julia6: → **perché non sorella?** ←

Ins7: eh no per me è sorella! (porta la mano destra al petto) però esiste una parola! questa parola (indica la lavagna) è una parola tecnica. nel senso che significa che io con questa ragazza -con questa mia sorella che si chiama Maria Chiara- ho in comune il padre ma non (fa un gesto di diniego) la madre. ok? abbiamo lo stesso padre, ma non abbiamo la stessa madre. (fa un gesto di diniego con la mano destra) ok?

Julia8: → **sorella allora è solo quando due genitori, [sono gli stessi]** ←

Ins9: [perfetto! esattamente.] esattamente (fa il gesto del pollice in su) quindi sorella che sarebbe: mh: sì! sorella, è quando uso | ho già padre, che madre, in comune. uguale. ok? fratello, e sorella / significano, uguale madre uguale padre. (scrive sul foglio) ok? invece in questo caso (indica la lavagna) può significare uguale madre, o diverso padre oppure diversa madre, uguale padre. uno non è uguale. un genitore, non è uguale. /// ok? quindi la mia famiglia è un po' complicata. (sorridente) un po'

complicata. (scrive qualcosa sul foglio) /// ok? posso tornare indietro? (gira il foglio all'indietro) il lavoro o gli studi. ok? io insegno italiano agli stranieri. (allarga leggermente le braccia) mh? e sto studiando ancora, perché faccio un dottorato di ricerca. // ho detto che mi piace ballare, e sono felice di essere qui con voi. / conclusione. (accompagna la parola con un gesto della mano) quindi ho inserito dei dati personali mh? quindi ho dato delle informazioni su di me. nei dati personali io (porta entrambe le mani al petto) ho detto che ho trent'anni e come mi chiamo.voi (allunga le mani in avanti con i palmi rivolti verso l'alto) potete dire che avete i capelli lunghi (fa scorrere i capelli fra le dita) avete i capelli corti (indica con la mano la lunghezza dei capelli) siete alte basse (mima con la mano l'altezza) quello che volete! liberamente. la famiglia (indica il foglio) io ho detto della mia famiglia ok? ho d+ ho descritto la mia famiglia. ho:: tre fratelli una sorella eccetera eccetera. // il lavoro (indica il foglio) ho detto quello che faccio, e la conclusione è libera. ok? io detto che sono felice di stare qui con voi. / ok? / → **bene!** // **chi:: inizia?** (Ins guarda Stella) **prego Stella!** (indica Stella con la mano) **accomodatevi!** ((si sposta per lasciare il centro dell'aula a Stella)) / **prenditi il [mio posto.]** ←

**Staša10:** →[questo che] **tu: tu hai ditto =**

**Ins11:** sì

**Staša12:** = è tutto verità? ←

**Ins13:** → sì sì! **tutta la verità. io ho detto tutta la verità** (P sorride) **hai ragione =**

**Stella14:** io [devo]

**Ins15:** =[dov]evo dire la bugia! ←

Il *pre-task* occupa 13 turni, nei quali sono rinvenibili due sequenze complementari la cui mossa iniziale è realizzata da allieve del corso (Julia, Staša e Stella). Esse si configurano come sequenze incassate all'interno della sequenza principale. Quest'ultima è scandita da mosse realizzate dall'insegnante per mantenere il controllo sull'ordine dei lavori e sulla determinazione della struttura partecipativa, e accompagnate dall'uso di segnali discorsivi allo scopo di richiamare l'attenzione, controllare la ricezione, prendere e cedere il turno.

L'inizio del *task*, preparato dalle mosse di pre-chiusura dell'attività precedente da parte dell'insegnante in Ins9 (segnalate dalle freccette), viene rinviato di qualche turno a causa dell'intervento di Staša10 ("questo che tu: hai ditto è tutta verità?"), che si configura di fatto come un etero-inizio di riparazione rispetto al contenuto del turno Ins9. La domanda dell'allieva induce l'insegnante a compiere in Ins11 una riparazione auto-completata con la quale ammette l'errore commesso ("sì sì! tutta la verità. io ho detto tutta la verità. hai ragione [...] dovevo dire la bugia!").

Con il suo intervento, Staša ha fatto emergere l'elemento problematico di tutta quanta la fase di *pre-task*, che, come vedremo fra poco, si riverbererà anche nello svolgimento del *task*. La dimenticanza dell'insegnante è un intoppo non soltanto contenutistico, ma anche procedurale, conseguenza della difficoltà della stessa, per la prima volta alle prese con il TBLL, ad allontanarsi dai metodi adottati fino a quel momento nei suoi corsi. A creare questa difficoltà contribuisce la richiesta di chiarimento avanzata qualche turno prima da una studentessa (Julia2) sul significato della parola *matrigna*, utilizzata poco prima dall'insegnante ("lei si chiama rimatri-

gna?”). La domanda di Julia apre una sequenza incassata che copre ben otto turni (Julia2-Ins9), nei quali il focus è sui nomi di parentela.

Oltre a *matrigna*, l’insegnante introduce, in Ins5, gli alterati attenuativi *fratellastri* e *sorellastra*. Quest’ultima parola è oggetto di una richiesta di chiarimento da parte di Julia6 (“perché non sorella?”), che spinge l’insegnante a dedicare il turno successivo a spiegare il significato della parola. Si noti che la sequenza di *focus on language* si sarebbe potuta chiudere con la prima unità turno di Ins9, nella quale l’insegnante fornisce un feedback di conferma alla formulazione-riepilogo di Julia (“sorella allora è solo quando due genitori, sono gli stessi”). Tuttavia, la focalizzazione sugli elementi lessicali presentati prosegue per tutta la prima parte del turno, che risulta chiaramente separata dalla seconda da un’unità turno, preceduta e seguita da una pausa lunga, nella quale l’insegnante riprende il filo della presentazione (“quindi la mia famiglia è un po’ complicata. un po’ complicata”), alla quale aggiunge altre informazioni (lavoro, studi, passioni, considerazioni finali), che, come visto, mancano della bugia. Così facendo, l’insegnante interrompe l’attività di preparazione per fornire agli studenti il lessico che sta usando, presupponendo che gli studenti non conoscano queste parole.

La focalizzazione sulla lingua ha, insomma, indotto l’insegnante ad allentare il controllo sul contenuto e a dimenticare un elemento importante (quello centrale) della consegna. Lo spostamento dell’attenzione dal contenuto alla lingua non è privo di conseguenze nella gestione del *task*, in quanto annulla la specificità dell’articolazione della lezione nel TBLL, che prevede che si parta dalla produzione dello studente per giungere alla presentazione del modello (nel *post-task*). Il *pre-task* diviene così una tipica presentazione del modello. Ciò inficia la validità del *task* come strumento di controllo dell’interlingua, come possiamo osservare nel frammento che segue, relativo alla prova di Flavia, alunna cinese.

(4) Ins1: benissimo! Flavia! prego.

Flavia2: / mi chiamo C.C. eh: → **ho una: fratel+ fratellastro** ← e due: sore+ sorelli.  
(Flavia guarda la lavagna) eh:: studio la lingua italiana. eh: nel tempo libero mi piace fare lo sport e anche: p+ pa+ pallare. pallare.

Ins3: parlare, cosa?

Flavia4: // (Flavia guarda l’insegnante) ge+ //

Ins5: parlare,

Flavia6: / pa+ pallare (mima l’articolazione bilabiale)

Eva7: ballare.

Ins8: (guarda Eva) **ah!** ballare (mima l’azione) ballare?

Flavia9: sì (annuisce)

Ins10: ok ballare.

Flavia11: è tutto.

Ins12: ecco tutto. mh sentiamo (si volta verso la classe)

[...]

Alina18: tu no hai tre fratella? | fratelli?

Flavia19: // due. ho ho: du+ due sorelli.

Julia20: ahaha. questa [è bugia]

Flavia21: [una] → e una sor+ fretell+= ←

Ins22: → = llastro. ←

Flavia23: → llastro. ←

Ins24: fratel+ fratellastro. cioè hai due sorelle, e un fratellastro. giusto?

Flavia25: non è giusto.

Ins26: non è giusto (Ins e la classe ridono) invece, come...

Flavia27: ho so+ ho: solo u+ una: sorella.

Come possiamo osservare, Flavia riusa parte della lingua fornita dall'insegnante durante il *pre-task*: la parola *fratellastro*, ma anche l'espressione *mi piace ballare*. La prima, in particolare, viene sfruttata da Flavia per la sua bugia. Si noti, inoltre, come l'insegnante mantenga la focalizzazione sulla lingua attraverso due procedure di riparazione (Ins3-5 e Ins22-24).

#### 4. *Analisi delle diverse modalità interazionali di una lezione TBLL*

L'obiettivo della seconda parte di questo contributo è mostrare come le tipologie interazionali consentano di distinguere le parti di una lezione TBLL. La differenza rilevante tra le varie fasi di *pre-task*, *task* e *post-task* sta nella conduzione. Mentre durante il *pre-task* e il *post-task* l'insegnante gestisce i vari passaggi, nella fase *task*, vero cuore pulsante della lezione, gli studenti diventano autonomi e l'insegnante, chiamato a intervenire solo su esplicita richiesta degli studenti, diventa un consulente esperto.

Ripercorrendo le tre fasi da un punto di vista interazionale, osserviamo come durante la prima siano presenti sequenze che strutturalmente sono da considerarsi delle triplette canoniche, essendo la loro composizione rispondente alle tipologie già analizzate precedentemente, eppure la differenza è sostanziale perché si tratta di sequenze rigide nel contenuto.

Rendiamo meglio evidente la nostra osservazione con alcuni esempi tratti da una lezione *task* dal titolo "Riformiamo la grammatica". Agli studenti viene chiesto di individuare cinque regole grammaticali della lingua italiana che vorrebbero modificare e una che lascerebbero invariata. Si tratta di una delle ultime lezioni del corso condotto con il gruppo sperimentale.

(5) Contesto globale: ventiduesima lezione di un corso semi-intensivo di livello A2 (11-05-2012) - Classe sperimentale.

Contesto locale: pre-task 'Riformiamo la grammatica'.

Micro-contesto: l'insegnante propone agli studenti un testo tratto dal libro di Gianni Rodari 'Il Professor Grammaticus'. Nel testo il professore propone di riformare la lingua italiana.

Partecipanti: Insegnante; Apprendenti: Han (cinese); Staša (slovena); Suzanne (olandese); Nicoletta (cinese); Flavia (cinese); Cupido (cinese).

RVD11\_05\_2012/3

Minn. 06.32- 06.56

Ins1: (leggendo) “il professore Grammaticus un giorno decise di riformare la grammatica.” (interrompe la lettura) sapete cosa vuol dire riformare? uh?

Stella2: sì

Ins3: Stella

Stella4: uh riformare è: mo+ modificare?

Ins5: modificare. modificare. [esatto.]

Falvia5: [formare di nuovo]

Ins6: formare di nuovo (L’insegnante sorride) perfetto.

(La classe ride)

In questo caso si tratta di una tripletta canonica, avviata a partire da una *display question*. L’insegnante interrompe la lettura per assicurarsi che gli studenti abbiano colto un concetto che sarà utile per lo svolgimento del compito (Ins1: “sapete cosa vuol dire riformare? uh?”).

Andando oltre con la lezione, una studentessa, incuriosita dalla proposta del professore Grammaticus di distinguere gli aggettivi in simpatici e antipatici, piuttosto che aggettivi a due o a quattro uscite, chiede approfondimenti.

(6) RVD11\_05\_2012/3

Minn. 10.39-11.06

Cupido1: ma che cosa vuol dire antipatici e simpatici? (l’insegnante e la classe ridono)

Ins2: vuol dire (l’insegnante scrive alla lavagna) stupido, scemo, infedele,

Cupido3: uh per modificare una cosa molto brutta?

Ins4: sono tutti brutti. quelli antipatici sono tutti aggettivi brutti.

Cupido5: sì.

Nell’esempio la richiesta di chiarimento parte direttamente dalla studentessa (Cupido1: “ma che cosa vuol dire antipatici e simpatici?”). Se da una parte la struttura è identica alla sequenza a tre canonica (domanda, risposta, valutazione), dall’altra, rappresenta una anomalia per il fatto che ad avviarla è lo studente.

Possiamo dunque osservare che nella prima fase della lezione sono previste entrambe le varianti, così come le abbiamo rilevate nella lezione della classe di controllo commentata prima, con la sola differenza che il contenuto è considerato determinante perché l’obiettivo è introdurre il *task*. Infatti, a partire dalle sequenze a tre mosse si avviano approfondimenti sull’argomento che sarà oggetto del *task*. Tuttavia, se esse conducessero ad una divagazione su elementi non strettamente connessi al compito, l’insegnante rischierebbe di commettere lo stesso errore procedurale del *task* ‘Pinocchio’, che è stato già analizzato nella prima parte del contributo. In quel caso, l’errore è dovuto proprio ad una inopportuna dilatazione del lessico della famiglia, che ha fatto perdere di vista il contenuto, finendo col fornire un modello di lingua.

Non si tratta, dunque, di triplette dal contenuto imprevedibile, come spesso avviene nelle attività delle lezioni comunicative, ma triplette nate dalla necessità di chiarire elementi specifici del compito, per rendere fluido il passaggio alla fase suc-

cessiva. Per questo motivo, potremmo considerarle sequenze complementari centrate sul contenuto o anche triplete *on meaning*.

Rileviamo, inoltre, come l'insegnante domini quasi tutta questa fase. Gli studenti, d'altro canto, conoscono la procedura, infatti la lezione si colloca all'interno di un corso che è in procinto di concludersi, pertanto la routine, ormai consolidata, porta lo studente a concentrarsi sui contenuti che sa essere decisivi per lavorare sul *task*.

Nella seconda fase, la cosiddetta fase *task*, distinguiamo due sottofasi. Nella prima sottofase, il gruppo avvia il lavoro sul compito. Riportiamo di seguito l'inizio di uno dei due gruppi della classe.

(7) RVS11\_05\_2012/2

Minn. 26.19 – 30.44

Contesto globale: ventiduesima lezione di un corso semi-intensivo di livello A2 (11-05-2012) - Classe sperimentale.

Contesto locale: fase *task* 'Riformiamo la grammatica.'

Micro-contesto: gli studenti lavorano al *task* in gruppo. Partecipanti: Apprendenti: Han (nazionalità cinese); Staša (nazionalità slovena); Suzanne (nazionalità olandese); Nicoletta (nazionalità cinese); Flavia (nazionalità cinese); Insegnante: Adele Pellitteri.

Han1: la prima è mi piace. questo è (fa un gesto con la mano sinistra spostando l'indice da sinistra a destra)

(ridono tutti tranne Suzanne)

Han2: è difficile

Staša3: sì

Han4: gli piace, le piace, eh a loro piace

Suzanne5: ma voglio. no | voi ehm cambiare =

Han6: sì.

Suzanne7: = il [verbo:] =

Han8: [io =

Suzanne9: = o =

Han10: = io

Suzanne11: = solo

Han12: = [piace] =

Staša13: [solo piace]

Han14: = pia+ io piacere. sì io piacere io piacere: cosa. non mi piace.

Flavia15: pronomi.

Han16: = tutti mi piacciono

Flavia17: pronomi?

Nicoletta18: tu vuoi usare l'infinito?

Suzanne19: ma vuoi vuoi cambiare tutte tutte i verbi: ? =

Han20: no. io tu (muove l'indice dall'alto verso il basso, come se stesse leggendo la tabella con la coniugazione del verbo) [no tutti i verbi non cambiare]

Suzanne21: = [perché sono molto verbi | sono molti verbi:] =

Han22: sì

Suzanne23: = co+ con questa con mi e: ti e: | sì?

Han24: ma mi piace è troppo: | perché è: è perché | ah::  
 Staša25: possiamo mettere solo un ah | fare solo un verbo normale [con piacere mi piace io piaccio tu piaci] (si rivolge a Flavia con lo sguardo)  
 [...]

La fase è caratterizzata da interazioni basate su continue negoziazioni di significato, molto vicine alle interazioni ordinarie. Il gruppo lavora sul compito e le interazioni con il docente non sono più costituite dalla sequenza a tre mosse, che scompare quasi del tutto.

Procedendo, osserviamo come l'insegnante venga coinvolta solo quando la difficoltà di una studentessa blocca l'interazione del gruppo. Avviene quando gli studenti, impegnati a modificare le regole della lingua, non riescono a trovare quella che invece lascerebbero invariata.

(8) RVS11\_05\_2012/2  
 Minn. 0.44.55 – 0.47.59  
 Han1: regola non modifica[rei] (sorride)  
 Staša2: [che] non non vogliamo modificare  
 (l'insegnante si avvicina al gruppo)  
 Han3: (lo studente si rivolge all'insegnante) tutto voglio modi| modificare |  
 [vogliamo modificare]  
 Flavia4: [aggettivo avverbio]  
 Han5: eh?  
 Flavia6: tu logico come tu [dici di] =  
 Staša7: [tu dici un] esempio  
 Flavia8: = logico logicamente (Flavia si rivolge in particolare a Staša e a Suzanne)  
 (Staša ride perché Flavia sorride)  
 Staša9: xx più semplice  
 Flavia10: casuale casualmente  
 Han11: ah.  
 Flavia12: avverbio avverbio cosa sai? (Flavia si rivolge a Suzanne)  
 Staša13: che significa avverbio?  
 Han14: ah per esempio =  
 Flavia15: per modifica+  
 Han16: = per esempio intelligente intelligentemente  
 Staša17: ma che significa intelligentemente?  
 Han18: ah:  
 Nicoletta19: intelligente è aggettivo e cambiare intelligentemente?  
 (Nicoletta si rivolge a Flavia che scuote la testa)  
 (L'insegnante, Adele, si avvicina al gruppo)  
 Han20: ah:  
 (Staša e Suzanne si guardano e sorridono)  
 Suzanne21: ok  
**Staša22: →Adele?** (gli studenti ridono)←  
 Ins23: loro erano assenti quando ho spiegato gli avverbi  
**Flavia24: →non capisco che cos'è avverbio**←  
 Han25: perché loro erano assenti

Flavia26: erano assenti?

Ins27: non c'erano

Flavia28: non c'erano?

Ins29: Staša e Suzanna erano assenti quando io ho spiegato l'avverbio

Flavia30: oh::

Ins31: l'avverbio è quello che l'aggettivo è per il nome. Suzanna è intelligente. una ragazza intelligente. Intelligente è un aggettivo. ragazza è un nome.

Suzanne32: [uh]

Ins33: [ok?] cammino lentamente. l'avverbio lentamente modifica il verbo. cioè dice come cammino. intelligente dice come è la ragazza. Suzanna. il nome. l'aggettivo dice del nome. l'avverbio dice del [verbo. cammino lentamente].

Suzanne34: [uh ly word]

Staša35: → **si. che tu vuoi fare?** (ride) ←

(Staša riprende il discorso con Flavia, lasciando l'insegnante che le è servita per lo scopo. Staša ride)

Ins36: buona fortuna

Staša37: grazie (Ins ride)

[...]

(sorriscono tutti)

**Ins62: → appena finite, dividete** | ←

Staša63: come si scrive? (si rivolge a Flavia)

**Ins64: → scusate. appena finite ognuno di voi scrive su questo foglio quello che dite.** ←

L'insegnante entra nel gruppo perché autorizzata dalla studentessa in difficoltà, Staša (Staša22: "Adele?"). Dopo avere ottenuto l'informazione che cercava, Staša torna all'interazione principale (Staša35: "si. che tu vuoi fare?"), ignorando del tutto la presenza dell'insegnante. Si tratta, dunque, di una richiesta di aiuto che non distrae dall'interazione già avviata e che evidenzia il ruolo di consulente esterno all'interazione del gruppo assunto dall'insegnante in questa fase. È evidente che il suo inserimento sospende le sequenze interazionali in corso, e si costituisce come una sequenza a tre mosse avviata e chiusa dallo studente, i cui contenuti risultano finalizzati a consentire la ripresa dell'interazione principale. Questa specificità rende necessaria una breve precisazione. Il TBLL prevede che in questa fase lo studente consulti il docente per qualsiasi problema con la lingua (lessicale, sintattico, morfologico, ortografico, pragmatico). Dave e Jane Willis precisano che la fase *task* è caratterizzata da una prevalenza della lingua usata per veicolare significati, ma, all'occorrenza, anche da un *focus on language*<sup>5</sup>, durante il quale gli studenti avvertono il problema sulla lingua e tentano una risoluzione, prima con il gruppo, poi con l'insegnante. L'intervento dell'insegnante, dunque, consente di tornare all'interazione del gruppo perché risolve il problema sulla lingua. In linea con le indicazioni dei due studiosi, potremmo chiamare "sequenza *on language*" l'interazione tra gli

<sup>5</sup> "A focus on language, in which learners pause in the course of a meaning-focused activity to think for themselves how best to express what they want to say, or a teacher takes part in the interaction and acts as a facilitator by rephrasing or clarifying learner language" (Willis - Willis, 2007: 5).

studenti e l'insegnante, essendo essa destinata alla sola risoluzione del problema linguistico. Ricapitolando, la fase *task* resta caratterizzata dal contenuto che, eventualmente, determina sequenze *on language* distaccate dall'interazione principale, ma funzionali a essa.

A conferma della forza dell'interazione del gruppo, osserviamo come, nella parte finale della sequenza, l'insegnante cerchi di cogliere il momento più opportuno per fornire successive indicazioni sul compito (Ins62: "appena finite, dividete"), ma Staša non si accorge della sua presenza e continua a parlare con la sua compagna di gruppo per chiederle come si scrive la parola *avverbio* (Staša63: "come si scrive?"). L'insegnante, ormai vicina al gruppo, deve necessariamente forzare l'interruzione per riuscire a dare le informazioni (Ins64: "scusate, appena finite ognuno di voi scrive su questo foglio quello che dite").

Durante la lezione comunicativa, invece, il lavoro di gruppo è caratterizzato da una diversa modalità di gestione; non soltanto perché gli studenti di solito svolgono insieme un esercizio e non un *task*<sup>6</sup>, ma anche perché la presenza dell'insegnante nel gruppo non è necessariamente richiesta dallo studente e spesso è rivolta ai contenuti; il docente compare occasionalmente per chiedere agli studenti se stanno lavorando, se hanno difficoltà e commenta i loro prodotti, facendo eventualmente notare le imprecisioni. In questo caso, le sequenze a tre mosse possono basarsi su contenuti o forme ed essere avviati dall'insegnante o dagli studenti, e la loro presenza non è facilmente predicibile.

Nella seconda sottofase del *task*, gli studenti condividono con tutta la classe il *report* finale. In questa fase, la tripletta *on meaning* resta quella dominante, mentre scompare la sequenza *on language*, visto che le interazioni avvengono solo dopo l'esposizione del *report* e non si concentrano su aspetti isolati della lingua, ma si collocano all'interno di un contesto comune all'intero gruppo-classe. La fase prevede che gli studenti esponano i loro lavori e che la classe chieda precisazioni su aspetti poco chiari del *report*. Le sequenze *on meaning* sono liberamente avviate da tutti i componenti della classe (insegnante compresa).

Nell'ultima fase della lezione, cosiddetta del *post-task*, l'insegnante torna a dominare. In questo caso l'approfondimento è sulla forma e nasce dalla necessità rilevata dal docente durante la fase *task*<sup>7</sup>.

Questa fase si caratterizza per una sequenza IRE canonica, che sebbene risulti rigida nell'avvio, perché deciso dall'insegnante, è fluida nel contenuto perché co-definita e co-elaborata sulla base di sollecitazioni, domande e richieste di precisazioni degli studenti. Possiamo prevedere che si tratterà di riflessioni sulla forma,

<sup>6</sup> "Tasks are activities that call for primarily meaning-focused language use. In contrast, 'exercises' are activities that call for primary form-focused language use. However, we need to recognize that the overall purpose of tasks is the same as exercises – learning a language – the difference is lying in the means by which this purpose is to be achieved" (Ellis, 2003: 3).

<sup>7</sup> La lezione ideale (il *task-as-a-plan*, per usare la terminologia di Seedhouse - Almutairi 2009) prevede che vi sia una continuità tra il *task* e il *post-task*, in modo che la precisazione sulla forma abbia una ricaduta immediata sulle mancanze rilevate nell'interlingua degli studenti.

ma non possiamo sapere in quali direzioni condurrà la classe. Dal punto di vista interazionale questa è la fase della lezione classica, con *display question* e sequenze IRE a doppia direzione.

Facciamo un esempio tratto da un *post-task* del corso della classe sperimentale.

(9) RVD21\_03\_2012/4

Minn. 01.57-03.44

Contesto globale: quarta lezione di un corso semi-intensivo di livello A2 (21-03-2012) - Classe sperimentale.

Contesto locale: *post-task* “L’assunzione”.

Micro-contesto: dopo aver lavorato sulla comparazione di due curriculum vitae, l’insegnante scrive alla lavagna la frase “Giovanni è più affidabile”, poi lascia uno spazio e scrive “Elena”, invitando gli studenti a riflettere su cosa inserirebbero nello spazio lasciato in bianco.

*Partecipanti*: Insegnante; Apprendenti: Claudia (cinese); Staša (slovena); Suzanne (olandese); Nicoletta (cinese); Flavia (cinese); Maeva (francese); Alina (ucraina); Cupido (cinese).

**Ins1**: → **cosa metto qua?** (indicando lo spazio vuoto) ←

Claudia2: [di]

Maeva3: [che?]

**Ins4**: → **lei dice che** (lo scrive nello spazio vuoto) **poi?** ←

Staša5: di

**Ins6**: → **di** (lo scrive vicino a che) **basta? o uno o l’altro? o che o di?** ←

Alina7: come (ride)

(tutti ridono o sorridono)

Ins8: come?

Alina9: no. Ok

Ins10: Attenzione perché come significa uguale.

[...] (L’insegnante prima di fornire spiegazioni scrive una nuova frase alla lavagna “Giovanni è più affidabile” lascia ancora lo spazio e aggiunge “arrogante”)

**Ins11**: → **cosa metto qui?** ←

Stella12: che

**Ins13**: → **che metto?** ←

Maeva14: ma? (muove il dito da sinistra verso destra per dire no)

Ins15: no no no o che o di

Claudia16: che

Stella17: che

Cupido18: che

Flavia19: che

**Ins20**: → **no che? perché che e non di?** ←

(Maeva scuote la testa)

Ins21: ah

Claudia22: (ride) perché a+ a+ arrogante è un altro parole

Alina 23: aggettivo?

Claudia 24: aggettivo

Ins25: ok bravissima. Allora questi si chiamano comparativi.

A questo punto l'insegnante inizia a spiegare i comparativi, entrando nel merito delle differenze tra la comparazione di nomi o di aggettivi.

La strategia messa in atto è induttiva. La breve sequenza contiene sei *display question*: 1) (Ins1: "cosa metto qua?"); 2) (Ins4: "lei dice che poi?"); 3) (Ins6: "di basta? o uno o l'altro? o che o di?"); 4) (Ins11: "cosa metto qui?"); 5) (Ins13: "che metto?"); 6) (Ins20: "no che? perché che e non di?"). Esse consentono all'insegnante di confermare le difficoltà sull'uso del comparativo registrate durante la fase *task* e farne un problema comune da affrontare con tutto il gruppo.

Vediamo come l'interazione sia molto simile a quella osservata nel gruppo di controllo: gli studenti interagiscono con il docente a partire da una *display question* (Ins1: "allora, avete tutti questi:: aggettivi: che descrivono che cosa? date un'occhiata veloce?" // cosa descrivono?"), che coinvolge tutti nell'elaborazione di ipotesi comuni.

Per ricapitolare, proponiamo uno schema che riassume le diverse fasi della lezione *task* e che precisa la tipologia interazionale e il tipo di conduzione (Tabella 1)

Tabella 1 - *Le fasi del task*

<i>Fasi lezione</i>	<i>Tipologia interazionale</i>	<i>Conduzione</i>
<i>Pre-task</i>	Sequenza a tre mosse – <i>focus on meaning</i> Interazioni ordinarie fra i componenti del gruppo	Insegnante → Contenuto
<i>Task</i> (sottofase in gruppo)	Sequenza a tre mosse – <i>focus on meaning</i> (tra i componenti del gruppo) <i>focus on language</i> (con l'insegnante)	Gruppo (senza il docente) → Contenuto
<i>Task</i> (sottofase <i>report</i> )	Esposizione Sequenza a tre mosse – <i>focus on meaning</i>	Gruppo (con l'insegnante) → Contenuto
<i>Post-task</i>	Sequenza a tre mosse – <i>focus on form</i>	Insegnante e Studenti → Forma

## 5. Conclusioni

In questo contributo abbiamo presentato un possibile modello di analisi di approcci didattici basato sull'interazione. La sua applicazione investe due diversi ambiti disciplinari che non sempre procedono in sintonia: glottodidattica e linguistica acquisizionale.

Dal primo versante, il modello presentato può servire da strumento di autoriflessione e monitoraggio della pratica didattica dell'insegnante, che, in tal modo, può acquisire una più piena consapevolezza dei metodi adottati. L'interazione è la chiave con cui, abbiamo suggerito, è possibile aprire molte porte che oggi separano la ricerca linguistica da quella glottodidattica ed entrambe dalla pratica didattica.

Dal secondo versante, il modello può divenire parte sostanziale di protocolli di osservazione dell'interlingua degli apprendenti guidati, nella stessa direzione di protocolli e procedure sistematiche già definiti per gli apprendenti spontanei (per

esempio quelli di Pallotti *et al.*, 2010; Pallotti - Ferrari, 2009) in cui l'interazione è la chiave per ricostruire i molteplici contesti di apprendimento.

Abbiamo focalizzato la nostra attenzione sulla figura dell'insegnante, giacché si tratta di una variabile non trascurabile in un protocollo di osservazione dell'interlingua in un contesto guidato. L'interazione diventa, così, un modo per osservare la variabile insegnante, utilizzando gli efficaci strumenti forniti dall'analisi dell'interazione. Grazie ad essa si potrà essere in grado di provare a classificare gli input forniti dall'insegnante e di stabilire in che modo questi ultimi influenzano l'interlingua dell'apprendente.

### *Bibliografia*

- BARALDI C. (a cura di) (2007), *Dialogare in classe. La relazione fra insegnanti e studenti*, Donzelli, Roma.
- BELLACK A.A. - KLIEBARD H.M. - HYMAN R.T. - SMITH F.L. (1966), *The Language of the Classroom*, Teacher College Press, New York.
- CATIZONE P. - HUMPHRIS C. (1999), *Volare 3 - Corso di italiano. Guida per l'insegnante*, Edizioni Dilit, Roma.
- ELLIS R. (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- FASULO A. - GIRARDET H. (2002), Il dialogo nella situazione scolastica, in BAZZANELLA C. (a cura di), *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale*, Guerini, Milano: 59-72.
- FELE G. - PAOLETTI F. (2003), *L'interazione in classe*, il Mulino, Bologna.
- MARGUTTI P. (2004), *Comunicare in una lingua straniera. Dalla teoria alla pratica*, Carocci, Roma.
- MEHAN H. (1979), *Learning Lessons*, Harvard University Press, Cambridge MA.
- MICHEL M.C. - KUIKEN F. - VEDDER I. (2007), The influence of complexity in monologic versus dialogic tasks in Dutch L2, in *International Review of Applied Linguistics* 45: 241-259.
- PALLOTTI G. - FERRARI S. (2008), La variabilità situazionale dell'interlingua: implicazioni per la ricerca acquisizionale e il testing linguistico, in BERNINI G. - SPREAFICO L. - VALENTINI A. (a cura di), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*, Guerra, Perugia: 437-461.
- PALLOTTI G. - FERRARI S. (2009), *Osservare l'interlingua. Una procedura sistematica per la valutazione delle competenze in italiano L2*, Multicentro Educativo Modena Sergio Neri [http://istruzione.comune.modena.it/memo/allegati/osservare\\_interlingua\\_infanzia\\_statale.pdf](http://istruzione.comune.modena.it/memo/allegati/osservare_interlingua_infanzia_statale.pdf).
- PALLOTTI G. - FERRARI S. - NUZZO E. - BETTONI C. (2010), Una procedura sistematica per osservare la variabilità nell'interlingua, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* XXXIX(2): 215-241.
- PELLITTERI A. (2012), Apprendenti spontanei e apprendenti guidati a confronto: l'uso del Task-Based Language Learning per confrontare i contesti di acquisizione, in GRASSI R. (a cura di), *Nuovi contesti di acquisizione e insegnamento: l'italiano nelle realtà plurilingui*, Guerra, Perugia: 213-224.

- SEEDHOUSE P. - ALMUTAIRI S. (2009), A holistic approach to task-based interaction, in *International Journal of Applied Linguistics* 19(3): 311-338.
- SEEDHOUSE P. - RICHARDS K. (2009), Describing and analysing institutional varieties of interaction, in BOWLES H. - SEEDHOUSE P. (eds.), *Conversation Analysis and Languages for Specific Purposes*, Lang, Bern: 17-36.
- SINCLAIR J. - COULTHARD R.M. (1975), *Towards an Analysis of Discourse. The English Used by Teachers and Pupils*, Oxford University Press, Oxford.
- WILLIS D. - WILLIS J. (2007), *Doing Task-based Teaching*, Oxford University Press, Oxford.

