

IL PARLATO DOCENTE NELLA CLASSE DI L1

Uno studio esplorativo delle strategie discorsive¹

ANNA DE MARCO, MARIAGRAZIA PALUMBO
UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Abstract - This paper presents the preliminary findings of an exploratory study on interaction and classroom management strategies used by Italian L1 teachers. The research is situated at the intersection of two domains: teacher talk studies (Diadòri et al. 2007; Bosc, Minuz 2012; Diadòri 2018; Monami 2021) and conversation analysis (Heritage 2006; Orletti 2000). While teacher talk has been extensively investigated in L2 contexts—with numerous studies and corpora—research in L1 teaching remains limited (Ferrari 2019). The study is based on the premise that teacher talk functions not only as a linguistic model for imitation, but also as a key facilitator of learning. Pragmatic aspects are central to teacher talk, which is often adapted for pedagogical purposes and tailored to the learners' needs (Monami 2021). Research indicates that, across different contexts, teacher speech exhibits varying degrees of pragmatic features. This analysis focuses on two types of asymmetric interaction: explanations and task-related instructions. Specifically, it examines the use of epistemic modals, hedging devices, comprehension checks (e.g., *Are there any problems?*), motivational prompts (e.g., *Come on!*), and connective acts that anchor the discourse to past or upcoming phases of interaction (e.g., *We've already seen that; As I told you*).

Keywords: Teacher talk; Pragmatics; Discourse strategies; Classroom interaction; L1 teaching.

1. Introduzione: il parlato docente come oggetto di studio

Il parlato docente (*teacher talk*) costituisce da tempo un oggetto privilegiato di ricerca nell'ambito della glottodidattica, in particolare nei contesti di insegnamento di lingue seconde e straniere (L2/LS). Lungi dall'essere un semplice veicolo di contenuti disciplinari, esso si configura come una forma altamente regolata e adattiva di interazione linguistica, il cui valore pedagogico risiede non solo nella qualità dell'input linguistico offerto, ma anche nella sua struttura pragmatica e nella sua funzione interazionale (Diadòri 2007; Palumbo 2021).

Numerosi studi glottodidattici hanno messo in luce come l'input fornito dall'insegnante venga sistematicamente adattato in relazione al livello linguistico e cognitivo dei discenti. Tale adattamento si manifesta attraverso strategie di semplificazione, esplicitazione e ridondanza, ma anche attraverso meccanismi pragmatici più sottili, volti a favorire la partecipazione attiva degli studenti al dialogo didattico. Tra questi rientrano le verifiche di comprensione, le domande stimolo, gli atti di raccordo e incitamento, nonché l'uso di attenuatori e modali epistemici per mitigare l'asimmetria comunicativa (Monami 2021).

Il parlato dell'insegnante può agire come uno strumento di facilitazione linguistica e discorsiva: l'interazione con gli studenti è orientata pragmaticamente e finalizzata a costruire il significato e a raggiungere gli obiettivi didattici. All'interno di questo tipo di

¹ Sebbene il contributo sia frutto del lavoro di entrambe le autrici, i parr. 1, 3, 4. sono da attribuire ad Anna De Marco, i parr. 2, 5, 6 sono da attribuire a Mariagrazia Palumbo.

interazione, diventano significative alcune strategie comunicative degli studenti, come le allo-ripetizioni (Enggrasesdes 2009), cioè ripetizioni di parole o frasi poco prima pronunciate dall'insegnante. Queste non sono semplici ripetizioni passive, ma servono a partecipare attivamente allo scambio comunicativo e permettono allo studente di mostrare che sta seguendo la lezione, che è d'accordo, che è sorpreso o che vuole mantenere il turno: queste forme di ripetizione da parte dello studente, lungi dall'essere mere eco, svolgono una funzione interazionale di co-costruzione del significato, segnalando ascolto, accordo, sorpresa o desiderio di mantenere il turno.

2. Analisi conversazionale e struttura dell'interazione didattica

L'efficacia di queste strategie può essere ulteriormente compresa alla luce dell'analisi conversazionale, che offre un quadro teorico per studiare il parlato dell'insegnante come pratica regolata da norme sequenziali e agende istituzionali. In letteratura è ormai condivisa l'idea che l'interazione in contesti istituzionali si distingue per una struttura dialogica asimmetrica, in cui i partecipanti non hanno accesso paritario all'organizzazione dei turni e delle iniziative comunicative (Heritage 2006). Il docente assume tipicamente il ruolo di "allocatore della parola", organizzando l'interazione attraverso sequenze IRF (*Initiation–Response–Feedback*), domande già note (*known-answer-questions*) e riparazioni preferenziali (Sinclair, Coulthard 1975).

Orletti (2000) approfondisce ulteriormente la natura di questa interazione come una conversazione istituzionalmente regolata, caratterizzata da una distribuzione precisa dei ruoli, da formati discorsivi e rituali linguistici che seguono schemi interazionali specifici. In questo contesto, gli aspetti pragmatici — come la riformulazione, la modulazione dell'autorità e l'uso di segnali di allineamento o disallineamento — rivestono un ruolo cruciale nella gestione della relazione didattica e nella costruzione condivisa del sapere.

2.1. Interazione docente-studente e dinamiche comunicative in classe

L'interazione tra docente e studente costituisce il fulcro della comunicazione didattica e ha ricevuto ampio approfondimento nella letteratura glottodidattica e pragmatica (Pallotti 1998; Minuz 2012; Diadori 2018). Un modello storico ancora largamente utilizzato per descrivere tali interazioni è quello dello scambio triadico elaborato da Sinclair e Coulthard (1975), secondo cui la conversazione educativa si struttura tipicamente in sequenze di tipo iniziazione–risposta–feedback (IRF), in cui l'insegnante avvia il turno con una domanda o un'istruzione, lo studente risponde e il docente fornisce un feedback valutativo o correttivo.

Tuttavia, oltre a questo modello lineare centrato sull'interazione docente-studente, è fondamentale considerare le dinamiche di gruppo e di coppia, sempre più valorizzate nei contesti didattici contemporanei. Queste pratiche, tipiche degli approcci comunicativi (ad es. Long 1996; Ellis 2003), promuovono una distribuzione più equa dei ruoli comunicativi, riducendo la centralità del docente e stimolando forme di collaborazione tra pari, di negoziazione del significato e aumentano la densità interattiva all'interno della classe, intensificandone considerevolmente i flussi comunicativi.

Tra le strategie utilizzate per facilitare la comprensione e mantenere l'attenzione degli studenti specialmente nella classe di lingua si segnalano i vari tipi di commutazioni di codice (Torrens Guerrini 1998; Palumbo 2021). A finalità simili a questa, è riconducibile l'uso delle cosiddette "strategie di trasparenza" (Monami 2021), che si traducono in processi di elaborazione o riduzione del discorso finalizzati a rendere l'input

più accessibile, a tutti i livelli della lingua.

A livello fonologico, possono essere considerate strategie di trasparenza l'uso di un tono di voce più alto e la presenza di forme linguistiche complete e non contratte (es. 'sto, 'sti). A livello morfosintattico, si assiste a una semplificazione del paradigma verbale e a una sovraestensione dell'indicativo presente e dell'imperfetto. A livello di lessico, si predilige l'utilizzo del vocabolario di base, di iperonimi e di ripetizioni, in parallelo all'evitamento di idiomatismi (Monami 2021, p. 2). Non meno importanti sono gli imperativi e gli atti direttivi, usati per organizzare e regolare l'attività didattica e la gestione del gruppo classe, e le spiegazioni metalinguistiche, che supportano la riflessione sul sistema linguistico.

A livello pragmatico, prevale l'utilizzo del tu ed è frequente l'impiego di codici cinesici. Altre strategie pragmatiche includono la sostituzione di pronomi con sostantivi più esplicativi per ridurre l'ambiguità, e l'ampio ricorso a supporti visivi, che spaziano dall'uso della lavagna multimediale (LIM) a gesti emblematici e mimici, strumenti fondamentali per veicolare significati e guidare l'attenzione in modo non verbale. Infine, l'uso di modali epistemici contribuisce a modulare il grado di certezza e impegno nelle affermazioni, facilitando così la negoziazione del significato e la gestione della relazione comunicativa in classe. Le riformulazioni rappresentano un altro dispositivo pragmatico rilevante, che consente di offrire agli studenti un modello di lingua corretto o più adeguato, mantenendo però il flusso comunicativo. Gli attenuatori vengono utilizzati per modulare il tono delle affermazioni, riducendo la forza di eventuali critiche o correzioni e favorendo un clima comunicativo meno minaccioso e più collaborativo. Attraverso attenuatori come "forse", "puoi provare a...", "magari", l'insegnante rende il discorso più gentile e aperto al dialogo, facilitando l'interazione e la partecipazione degli studenti. Infine, rientrano nel repertorio interazionale anche le allo-ripetizioni, che favoriscono la partecipazione e la co-costruzione del discorso, come evidenziato da recenti ricerche (Enggrasedes, 2009).

A livello frasale, si tende a privilegiare non solo la struttura sintattica più trasparente (tema/ rema) ma anche l'ordine sintattico non marcato (SVO).

Nel parlato docente emerge una vastissima tipologia di interventi linguistici, tra cui spiccano diverse categorie di domande: domande docente-studente (D/S), tipicamente orientate al controllo o alla verifica, e domande studente-docente (S/D), che tendono a essere di tipo esplorativo o chiarificatore. Vi sono inoltre le cosiddette domande di esibizione, come ad esempio "Come si dice...?", che mettono in luce la funzione metalinguistica del dialogo in classe.

Accanto alle domande, il docente fa ampio uso di commenti valutativi e correzioni degli errori, strumenti fondamentali per guidare il percorso di apprendimento e consolidare forme corrette di produzione linguistica (Whittle, Nuzzo 2021). Un altro elemento importante nel parlato docente sono gli atti di raccordo, che hanno la funzione di connettere diverse parti del discorso, facilitare la transizione tra attività o argomenti e mantenere la coesione comunicativa. Questi atti permettono al docente di regolare il ritmo della lezione e assicurare la comprensione del materiale presentato.

Parallelamente, gli atti di incitamento svolgono un ruolo motivazionale, stimolando la partecipazione attiva degli studenti attraverso espressioni di incoraggiamento, sollecitazioni a prendere la parola o a completare un compito. Tali interventi sono fondamentali per creare un clima di apprendimento positivo e dinamico.

Questi elementi evidenziano come il parlato docente, pur giocando un ruolo chiave nell'insegnamento linguistico, si configuri in generale come un insieme articolato di strategie comunicative utili per la gestione dell'interazione didattica e per facilitare l'apprendimento in diversi contesti. Nel contesto specifico della classe di lingua, il parlato

docente va considerato non solo come input da imitare, ma come modello interazionale culturalmente situato, che riflette norme pedagogiche, stili comunicativi e valori impliciti sull'apprendimento. In contesti educativi orientati alla cooperazione e alla partecipazione, l'uso di strategie pragmatiche inclusive — come le allo-ripetizioni, le commutazioni di codice o gli atti mitigatori — viene incoraggiato per promuovere l'autoefficacia linguistica degli studenti. Al contrario, in sistemi più orientati alla performance, queste stesse strategie possono risultare meno valorizzate o addirittura scoraggiate.

Studi recenti sul parlato docente in L1 (Ferrari 2019) confermano come le caratteristiche pragmatiche, pur essendo ancora poco esplorate rispetto a quelle formali, rappresentino un nodo cruciale nell'accessibilità comunicativa e nell'efficacia dell'interazione educativa. L'uso strategico di istruzioni, correzioni, verifiche e atti direttivi non può prescindere da una competenza pragmatica dell'insegnante, intesa come capacità di modulare i propri atti linguistici in funzione della relazione, del contesto e del profilo degli interlocutori. Alla luce di quanto emerge dalla letteratura, è possibile affermare che il parlato docente costituisce un dispositivo interazionale complesso, la cui efficacia dipende dalla combinazione di fattori linguistici, pragmatici e culturali. L'integrazione tra l'analisi conversazionale e la prospettiva glottodidattica consente di cogliere la profondità della mediazione linguistica operata dal docente, superando una visione meramente trasmissiva dell'insegnamento per abbracciare un modello comunicativo negoziale e dinamico, fondato sulla partecipazione e sull'adattamento pragmatico.

3. Lo studio: il corpus e la metodologia

La presente indagine esplorativa si propone di analizzare alcune modalità di gestione del parlato da parte di insegnanti di italiano L1 nella scuola secondaria di primo grado, con particolare attenzione a come tali modalità varino in funzione del contesto socioculturale. Il focus specifico della ricerca riguarda l'uso dei modali epistemici nel parlato docente, intesi come indicatori del grado di certezza o possibilità con cui vengono formulate istruzioni, spiegazioni e valutazioni in classe; l'uso delle strategie linguistiche e pragmatiche volte a supportare l'interazione con lo studente. In particolare, si analizzerà il rapporto tra l'utilizzo di strategie pragmatiche e i contesti socioculturali d'insegnamento al fine di valutare quanto tali contesti incidano sulle pratiche comunicative in aula. A tal fine sono stati considerati tre diversi contesti scolastici, cioè tre classi seconde di scuola secondaria di primo grado, appartenenti a tre istituti differenti: due in aree centrali con un profilo socioculturale medio-alto, e uno in un quartiere periferico, caratterizzato da maggiore complessità socioculturale e dalla presenza di studenti con background eterogenei e condizioni di svantaggio socioculturale. Tutte le classi (circa 20 alunni ciascuna) risultano internamente eterogenee, con la presenza di studenti con Bisogni Educativi Speciali, difficoltà cognitive e/o comportamentali, e studenti stranieri.

Le interazioni analizzate comprendono tre tipologie ricorrenti di eventi comunicativi didattici:

- spiegazioni del docente (incluse le istruzioni operative rivolte alla classe per lo svolgimento delle attività);
- istruzioni in senso stretto, relative all'organizzazione delle consegne;
- interrogazioni o momenti di verifica orale individuale o collettiva.

Le lezioni sono state registrate in formato audio attraverso l'uso di microfoni professionali indossati dalle docenti durante la normale attività d'aula. In questo modo è stato possibile

ottenere un parlato spontaneo e naturale, senza l'interferenza diretta dell'osservatore. In totale sono stati raccolti circa 40 minuti di registrazione per ciascun docente (9 insegnanti in tutto, 3 per ciascuna scuola). Le trascrizioni sono state effettuate secondo i criteri dell'analisi conversazionale (Atkinson, Heritage 1984), con particolare attenzione alle forme linguistiche pragmaticamente marcate e all'uso dei modali epistemici nei turni di parlato docente². L'analisi qualitativa di parti del parlato degli insegnanti serve ad esemplificare le strategie pragmatiche considerate e a spiegarne il funzionamento come modello linguistico, culturale e di gestione dell'interazione in classe.

L'analisi quantitativa, invece, permetterà di capire in che misura il contesto di apprendimento incide sull'utilizzo di queste strategie.

4. Dati qualitativi: analisi delle interazioni e strategie pragmatiche del parlato docente

In questa sezione verranno presentati alcuni spezzoni tratti dalle trascrizioni delle lezioni, con l'obiettivo di illustrare le principali strategie comunicative adottate dai docenti nel corso delle interazioni con la classe. L'attenzione è focalizzata in particolare sulle fasi di spiegazione, di istruzione operativa e di interrogazione, che rappresentano momenti ad alta densità interazionale e cognitivamente rilevanti per l'apprendimento.

Attraverso l'analisi di estratti delle interazioni in classe - che meglio esemplificano le strategie pragmatiche sotto osservazione - si cercherà di mettere in luce come gli insegnanti modulino il proprio parlato per rendere accessibili i contenuti, stimolare la partecipazione e monitorare la comprensione degli studenti. Le strategie pragmatiche osservate comprendono, tra le altre, l'uso di domande di verifica, riformulazioni, esplicitazioni, commenti valutativi, strategie di trasparenza, ripetizioni (anche allorripetizioni), atti di incitamento e raccordo.

(1) Interazione docente studenti

1. D: L'isola se io dovessi da-
2. SS: (sovraposizioni) è un pezzo di...
3. D: Chiedervi che cos'è un'isola?
4. S: È un pezzo di terra tutto circondato dal mare
5. D: Tutto circondato dal mare, OK.
6. D: L'arcipelago invece è un insieme di isole, OK, lasciando stare le dimensioni di queste isole a noi non interessa, l'importante è che sono tutte vicine ok e raggruppate.
7. D: Quindi. Arrivano in Sicilia, Sardegna e Corsica.

In 1, la docente introduce l'argomento con una formulazione ipotetica (*se io dovessi da-*) che rimane in sospeso, seguita da un'interruzione da parte degli studenti nel turno 2, i quali iniziano a esprimere una definizione spontanea. Questa sovrapposizione segnala una partecipazione attiva degli studenti e un interesse verso il tema trattato. Nel turno 3, la docente recupera il controllo dell'interazione con una domanda di verifica della comprensione, riformulando la propria intenzione comunicativa sotto forma di interrogativa diretta. Questa strategia permette di chiarire l'obiettivo comunicativo e di favorire la risposta autonoma dello studente. La riga 4 contiene una definizione corretta da

² Nella trascrizione, l'insegnante è indicato con D, lo studente con S, gli studenti con SS. Si è optato per una trascrizione larga focalizzando soprattutto gli aspetti pragmatici.

parte di uno studente, che dimostra di aver compreso il concetto. In 5, la docente fornisce un feedback valutativo positivo (*Ok*), che svolge una doppia funzione: conferma la correttezza dell'intervento e incoraggia la partecipazione attraverso un atto di incitamento. In 6, la docente introduce un nuovo termine (*arcipelago*) e lo definisce esplicitamente. L'intero turno è caratterizzato da una esplicitazione e da una strategia di trasparenza: la docente riduce l'informazione agli elementi salienti, escludendo dettagli non rilevanti (*le dimensioni... non interessa*) e facilitando così la comprensione anche per studenti con livelli di competenza linguistica e cognitiva eterogenei.

Infine, in 7, la docente utilizza un atto di raccordo (*Quindi*) per connettere concettualmente la spiegazione appena data con un esempio concreto. L'elencazione delle isole (*Sicilia, Sardegna e Corsica*) rappresenta una esemplificazione che ancora il concetto teorico a elementi familiari per gli studenti, sostenendo ulteriormente la comprensione. Le strategie utilizzate riflettono una gestione efficace del parlato docente, orientata a promuovere un'interazione accessibile, partecipativa e volta alla costruzione condivisa del significato.

Nel turno unico che segue, la docente conduce un intervento monologico durante la spiegazione, utilizzando strategie di richiamo dell'attenzione e atti di raccordo.

(2) Intervento monologico docente

D: Allora noi non facciamo buongiorno a tutti mi raccomando noi avevamo iniziato la volta scorsa in questa classe 3C, sono ragazzi partecipi però ogni tanto, se stanno attenti sicuramente. Allora sentite un attimo, siamo arrivati al punto del programma, anche se non rispettiamo molto il programma, a Ugo Foscolo, e abbiamo parlato di romanticismo. È nostra – come sapete – abitudine ripetere prima quello che abbiamo svolto precedentemente, perché dovete assimilare. Non bisogna imparare a memoria: la conoscenza diventa sapere quando io la faccio propria. Quindi noi come... di cosa abbiamo iniziato a parlare inizialmente?

La docente apre l'intervento con un espediente pragmatico che funge da richiamo dell'attenzione sulla classe (*Allora noi non facciamo buongiorno a tutti mi raccomando*). Questa formula ha una doppia funzione: da un lato, crea un rito discorsivo alternativo che mira a catturare l'attenzione degli studenti in modo diretto ma informale; dall'altro, implica una regola implicita di comportamento in classe, stabilendo subito una cornice comunicativa condivisa.

Proseguendo, la docente utilizza un atto di raccordo temporale e tematico per connettere il momento attuale con quanto già svolto in precedenza (*noi avevamo iniziato la volta scorsa in questa classe 3C*). Questa strategia permette di costruire continuità nel discorso didattico e di orientare gli studenti rispetto al percorso di apprendimento, facilitando così la comprensione complessiva e la memorizzazione dei contenuti.

Nel corso dell'intervento, viene inoltre attivata una esplicitazione metacognitiva riguardo al processo di apprendimento (*non bisogna imparare a memoria, la conoscenza diventa sapere quando io la faccio propria*). Tale esplicitazione ha la funzione di guidare gli studenti verso una consapevolezza più profonda del loro ruolo nello studio, invitandoli a interiorizzare i contenuti piuttosto che limitarsi a memorizzarli.

Infine, la docente conclude con una domanda di riattivazione (*di cosa abbiamo iniziato a parlare inizialmente?*), che svolge una funzione di verifica indiretta e stimola la partecipazione degli alunni, favorendo il recupero delle conoscenze pregresse. Questo tipo di domanda rappresenta una strategia didattica fondamentale per mantenere alto il coinvolgimento e orientare il discorso verso la costruzione condivisa del sapere.

In sintesi, in questo segmento di parlato docente si evidenzia un uso integrato di strategie di richiamo dell'attenzione, in atti di raccordo, di esplicitazioni metacognitive e domande di verifica, che insieme contribuiscono a gestire efficacemente il flusso

comunicativo in classe, promuovendo la partecipazione attiva e la comprensione da parte degli studenti.

(3) Interazione docente studente

1. S: perché aveva le Caravelle
2. D: perché aveva le caravelle e allora prima con le vecchie imbarcazioni era possibile
3. S: Attila Attila ricevette visita
4. D: Attila ricevette visita da chi?
5. S: Leon primo Magno

Nel dialogo 3, in particolare al turno 2, la docente utilizza una allo-ripetizione: ripete parzialmente quanto detto dallo studente al turno 1 (*perché aveva le caravelle*), integrandolo con una spiegazione aggiuntiva. Questa strategia ha una duplice funzione: da un lato, conferma all’interlocutore che il suo contributo è stato ascoltato e compreso, dall’altro, permette di espandere o chiarire l’informazione, facilitando la comprensione da parte dell’intero gruppo classe.

L’alloripetizione, in quanto forma di ripetizione che coinvolge il parlato di un altro interlocutore, è uno strumento fondamentale nella dinamica di classe, perché sostiene la partecipazione attiva degli studenti e mantiene fluido il dialogo didattico.

Nel dialogo seguente (4), l’insegnante spiega l’argomento fornendo un supporto agli studenti per facilitare la comprensione.

(4) Interazione, spiegazione

1. D: Oh, è lo stesso effetto che vi dà al planisfero politico, cioè praticamente sono delle sono delle linee. Abbiamo detto delle linee convenzionali che l'uomo utilizza per capire in quale posizione fatta si trova una terra emersa. La terra emersa sono tutte le terre emerse, cioè. Abbiamo detto l'Europa, abbiamo detto vabbè l'Italia, l'America eccetera eccetera, tutti i paesi che poi studieremo
2. S: Nonostante avessero caratteristiche diverse, perché mentre nel romanticismo bisognava scrivere con l'istinto e con parole semplici
3. D: Semplici più che semplici in modo libero

Nel turno 1, la docente utilizza diverse strategie di esplicitazione per rendere più chiaro e accessibile il concetto delle linee convenzionali sul planisfero politico. Tra queste strategie si evidenziano l’uso di segnali discorsivi come “cioè” e “praticamente”, che introducono parafrasi e chiarimenti, aiutando a semplificare e riorganizzare il discorso per gli studenti. Inoltre, la docente fa ricorso a ripetizioni (“sono delle sono delle linee”) e a esempi concreti (“Europa, Italia, America eccetera”) per collegare il contenuto astratto a realtà più familiari, facilitando così la comprensione.

Questi elementi contribuiscono a esplicitare il contenuto, rendendolo più trasparente e accessibile, soprattutto in classi eterogenee.

Nel turno 3, la docente effettua una riformulazione esplicativa dell’intervento dello studente (turno 2), correggendo e precisando il concetto di “scrivere con parole semplici” con “più che semplici in modo libero”. Questo tipo di riformulazione aiuta a chiarire il messaggio e mantiene viva la partecipazione attiva dello studente.

(5) Domande stimolo

1. D: Tu saresti cosa? Un emigrante. E per i francesi tu cosa saresti?
2. Ss. Un immigrato, un italiano

In questo scambio, la docente adotta una strategia di trasparenza attraverso l'uso di domande dirette e semplici, che facilitano la comprensione del concetto di "emigrante" e "immigrato" mettendo in luce le diverse prospettive culturali. La domanda iniziale (*Tu saresti cosa? Un emigrante*) esplicita chiaramente la categoria di appartenenza dello studente, mentre la seconda domanda (*E per i francesi tu cosa saresti?*) aiuta a chiarire come la stessa persona possa essere percepita diversamente a seconda del contesto culturale, rendendo così il discorso più trasparente e accessibile.

Questa strategia è particolarmente efficace in un contesto didattico, poiché semplifica concetti potenzialmente complessi e favorisce l'attivazione delle conoscenze pregresse degli studenti, stimolando al contempo la partecipazione attiva.

(6) Interazione docente studente

1. D: No. Epistolare, sono lettere che scrive a un amico, come si chiama? Questo romanzo epistolare è anche un po' autobiografico. Che significa autobiografico? L'abbiamo sempre studiato l'anno scorso.
2. S: Significa quando tu ti scrivi un testo e parli di te stesso
3. D: E quindi? In prima o in terza persona?
4. S: In prima
5. D: In prima persona discorso
6. Ss: Diretto

In 1, la docente introduce il tema con una breve definizione e stimola la partecipazione degli studenti con una domanda aperta (*come si chiama?*), avviando così il processo di *scaffolding* in cui la docente guida gli studenti passo dopo passo, fornendo sostegno e stimoli senza offrire direttamente le risposte, promuovendo così l'autonomia cognitiva e la partecipazione attiva.

Inoltre, la docente attraverso un atto di raccordo, richiama una conoscenza pregressa (*L'abbiamo sempre studiato l'anno scorso*), facilitando il collegamento con quanto già appreso. Nel turno 2, lo studente fornisce una definizione con parole proprie, dimostrando di aver compreso il concetto. Nel turno 3, la docente continua a guidare lo studente con domande mirate che aiutano a precisare ulteriormente la comprensione, chiedendo di scegliere tra "prima o terza persona". Nel turno 4, lo studente risponde correttamente, mentre nel turno 5 la docente conferma e chiarisce ulteriormente la risposta con una riformulazione esplicativa. Infine, nel turno 6, gli studenti completano l'informazione specificando che si tratta di "discorso diretto", dimostrando un coinvolgimento attivo nel processo di costruzione del significato.

(7) Atti direttivi

1. D: Parlami un po' di questo popolo (contesto socioculturale basso).
2. D: Metti via quelle penne, per favore, ascolta, per favore (contesto socioculturale alto).
3. D: Cerchiamo di farlo insieme, allora Sergio, segui pure tu che ci dai una mano (contesto socioculturale medio)

In 7 sono riportati esempi di atti direttivi tratti dai tre contesti considerati: non è un caso che questi atti siano presenti in tutti i contesti didattici perché sono quelli più direttamente legati alla gestione della classe la cui accettabilità viene rafforzata – negli esempi riportati - dalla presenza di mitigatori in 1 e 2 (*un po', per favore*) o dall'uso di strategie deittiche come il "noi" inclusivo in 3 (*cerchiamo di farlo*).

Infine, i segnali discorsivi nel parlato docente rappresentano una ulteriore risorsa comunicativa che ha lo scopo di gestire l'attenzione e la comprensione da parte degli studenti e permette al docente di segnalare le transizioni tra le parti del discorso,

garantendo una migliore strutturazione della lezione (ad esempio anticipando punti importanti o svolte tematiche).

In 8., turno 2, l'uso di *cioè* serve a chiarire e riformulare un concetto complesso. In 3 invece *allora* funziona come presa di turno, come introduzione di una domanda retorica e invita a dedurre o completare un ragionamento:

(8) Segnali discorsivi

1. D: Benissimo ancora questa globalizzazione di cui tu parli Samuel cosa perché può avvenire? Cioè quando] noi incontriamo
2. S: Perché ci sono i mezzi di comunicazione ci sono i mezzi di comunicazione
3. D: E allora cosa avviene uno scambio forse?
4. S: Uno scambio di informazioni
5. D: Di informazioni di usi di costumi è così che accade?
6. S: Sì

5. I dati quantitativi

I dati quantitativi in figura 1 mostrano l'utilizzo delle strategie pragmatiche nei tre contesti socioculturali considerati.

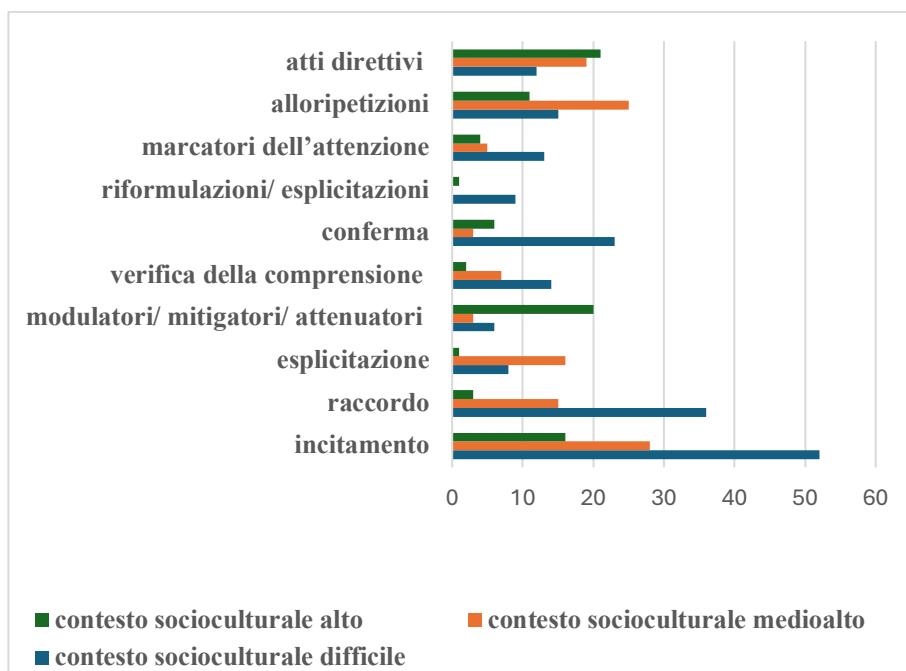


Figura 1
Caratteristiche del parlato docente in relazione ai tre contesti socioculturali considerati.

Consideriamo, dunque, le principali tendenze nell'uso delle strategie alla luce del differente contesto socioculturale.

È evidente che il contesto socioculturale difficile poggia maggiormente sugli aspetti pragmatici del parlato presentando un numero sensibilmente più alto di strategie pragmatiche. In particolare, atti di incitamento, raccordo, conferma, verifica della comprensione e uso di marcatori dell'attenzione sono nettamente più utilizzati in questo contesto. Questo suggerisce un approccio fortemente supportivo e guidato da parte del docente: gli studenti in contesti svantaggiati sembrano aver bisogno di maggiore

motivazione (incitamento), aiuto nella costruzione del discorso (raccordo) e continuo monitoraggio della comprensione. L'uso frequente di riformulazioni ed esplicitazioni indica uno sforzo per rendere accessibile il contenuto linguistico e concettuale. La scarsa frequenza di atti come esplicitazione e allo-ripetizioni, rispetto al contesto medio-alto, suggerisce una comunicazione più diretta, orientata al coinvolgimento piuttosto che alla riflessione.

In misura minore, questi aspetti sono presenti anche nel contesto socioculturale medio alto, caratterizzato da una distribuzione più bilanciata delle diverse strategie e da una pluralità di forme di mediazione comunicativa. La maggiore frequenza di allo-ripetizioni ed esplicitazioni, suggerisce che l'insegnante sostiene la comprensione anche attraverso la ripetizione e la chiarificazione, facendo leva sul maggiore capitale linguistico e cognitivo degli alunni. Le strategie motivazionali e di gestione dell'interazione (incitamento e raccordo) sono presenti ma in quantità moderata, a indicare un buon equilibrio tra guida e autonomia. Sono, inoltre, molto presenti gli atti di incitamento e gli atti direttivi, che sono quelli più direttamente coinvolti nella gestione della classe in quanto strutturano la lezione e sollecitano una partecipazione positiva dei discenti.

Il contesto socioculturale alto è quello in cui si riscontra il minor numero di strategie pragmatiche, soprattutto atti direttivi e modulatori. In generale, l'uso di tali strategie risulta più contenuto in termini assoluti, probabilmente perché gli studenti in questo contesto necessitano di una minore mediazione linguistica e pragmatica. La presenza relativamente alta di atti direttivi e modulatori/attenuatori suggerisce che l'interazione sia maggiormente orientata alla gestione dell'attività piuttosto che al supporto della comprensione. Il minor ricorso a strategie di raccordo, marcatori dell'attenzione, incitamento e verifica della comprensione, indica che il docente presuma una maggiore autonomia degli studenti, limitando i propri interventi di coesione e di controllo dell'attenzione.

6. Conclusioni

Alla domanda di ricerca – quali aspetti pragmatici del parlato docente variano in dipendenza dal contesto socioculturale d'insegnamento – i dati raccolti offrono una risposta articolata che conferma e, per alcuni aspetti, arricchisce quanto emerso nella letteratura esistente. In linea con gli studi precedenti, il corpus analizzato presenta tutte le caratteristiche riconosciute come tipiche del palato docente. Nonostante i limiti della ricerca, dovuti principalmente alla ridotta dimensione del campione, emergono tuttavia alcune tendenze interessanti e meritevoli di approfondimento.

L'analisi quantitativa ha evidenziato come l'attenzione del docente agli aspetti pragmatici dell'interazione - pur riscontrabile in tutti i dati raccolti- sia sensibilmente più marcata nei contesti scolastici caratterizzati da svantaggio socioculturale o situati in aree periferiche. In questi contesti, si osserva un uso più frequente di strategie quali incitamento, raccordo, verifica della comprensione e marcatori dell'attenzione. Tali scelte comunicative sembrano rispondere all'esigenza di sostenere l'interazione, stimolare la partecipazione e rendere i contenuti più accessibili e coinvolgenti per tutti gli studenti. Al contrario, nei contesti socioculturalmente privilegiati, il parlato docente si configura come meno denso sul piano pragmatico, con una riduzione delle strategie di sostegno e una maggiore incidenza di atti direttivi, riflettendo una minore necessità di mediazione.

Dal punto di vista qualitativo, emerge un elemento particolarmente interessante: alcuni atti linguistici co-occorrono regolarmente con segnali discorsivi e modali epistemici. Questo suggerisce che il parlato docente non si articola soltanto su un piano

funzionale, ma anche su un piano relazionale e cognitivo. In particolare, l'uso di modali epistemici (*forse, può darsi, probabilmente*) e segnali discorsivi (*cioè, dunque, ok?*) contribuisce alla costruzione di uno spazio interazionale in cui il sapere non è trasmesso in modo verticale, ma viene negoziato con gli studenti. Questo fenomeno è riconducibile al concetto di distanza epistemica (Heritage 2012; Gotti 2008), ovvero la distanza conoscitiva che un parlante percepisce tra sé e l'interlocutore. Il docente, regolando il proprio parlato in funzione della distanza epistemica percepita, adatta il livello di esplicitazione, il grado di certezza e il tipo di coinvolgimento interazionale.

Nel complesso, i risultati confermano quanto descritto dalla letteratura sulla funzione modulante e adattiva del parlato docente (cfr. Coulthard, Brazil 1992; Gumperz 1982; Schiffrin 1987), ma contribuiscono ad approfondire il quadro evidenziando linee di tendenza differenziate secondo il contesto socioculturale. In particolare, si osserva che l'attenzione ai marcatori discorsivi e alle strategie di supporto interazionale è più sistematica nei contesti in cui le condizioni socioculturali rendono più fragile la partecipazione degli studenti, in linea con studi che sottolineano la dimensione inclusiva e regolativa del teacher talk (Nunn 2001).

Alla luce di questi risultati, si aprono diverse prospettive per ricerche future. Sarà utile, ad esempio, approfondire le relazioni tra specifici atti linguistici e l'impiego di marcatori discorsivi o modali, al fine di delineare in modo più preciso il profilo del parlato docente. Inoltre, un'analisi longitudinale o situata del parlato in classe potrebbe esplorare in che modo queste strategie pragmatiche contribuiscono effettivamente alla costruzione di un'interazione didattica efficace, ponendo particolare attenzione al rapporto tra il profilo comunicativo del docente e la partecipazione attiva degli studenti.

Bionote: Anna De Marco è docente di Didattica delle lingue Straniere Moderne presso l'Università della Calabria. I suoi interessi di ricerca si collocano nell'ambito della pragmatica e della sociopragmatica dell'italiano, in particolare dell'italiano come seconda lingua, con attenzione allo sviluppo della competenza pragmatica, all'uso dei segnali discorsivi e all'interazione tra parlanti nativi e non nativi. Un filone centrale del suo lavoro riguarda l'interfaccia tra prosodia e pragmatica in L2 e le ricadute didattiche dell'istruzione esplicita e dell'approccio *task-based*; più recentemente si è occupata anche dell'uso dei corpora orali nella didattica delle lingue. Ha pubblicato numerosi saggi e articoli su riviste nazionali e internazionali.

Mariagrazia Palumbo si occupa di linguistica della migrazione e di didattica delle lingue. Dopo il dottorato di ricerca, ha partecipato come giovane ricercatrice a un progetto FIRB dedicato allo studio dei processi di perdita, mantenimento e recupero linguistico nel contesto dell'emigrazione italiana all'estero. Ha poi proseguito la propria attività di ricerca in ambito sociolinguistico, concentrandosi sulle ricadute linguistiche dell'emigrazione italiana nel mondo e dell'immigrazione in Italia. Ha collaborato a iniziative di ricerca e formazione tra l'Università della Calabria e la Ludwig-Maximilians-Universität di Monaco di Baviera. Le sue pubblicazioni recenti affrontano il contatto migratorio, la costruzione dell'identità nelle pratiche interazionali e temi di didattica inclusiva.

Recapiti autrici: demarco.anna@gmail.com; mariagrazia.palumbo@unical.it

Riferimenti bibliografici

- Bosc F. e Minuz F. 2012, *La lezione*, in “Italiano LinguaDue” 2, pp. 94-130.
- Coulthard M. e Brazil D. 1992, *Exchange structure*, in Coulthard M. (a cura di), *Advances in spoken discourse analysis*, Routledge, Londra, pp. 50-78.
- Diadori P. 2018, *Punti di forza e di debolezza del docente nativo. Il caso dell’Italiano L2*, in “Italiano a stranieri” 23, pp. 3-8.
- Diadori P., Cotroneo E. e Pallecchi F. 2007, *Quali studi sul parlato del docente di italiano L2?*, in Diadori P. (a cura di), *La DITALS risponde 5*, Guerra, Perugia, pp. 339-354.
- Enggrasesed E. 2009, *Teaching allo-repetition strategy to improve students’ participation in conversation class*, in “Lingua Didaktika” 4, pp. 14-31.
- Ferrari S. 2019, *Usare le parole per gestire situazioni di conflitto alla scuola primaria*, in “EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages (E-JournALL)” 6 [1], pp. 56-73.
- Gotti M. 2008, *Investigating specialized discourse*, Peter Lang, Berna.
- Gumperz J.J. 1982, *Discourse strategies*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Heritage J. 2012, *Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge*, in “Research on Language and Social Interaction” 45 [1], pp. 1-29.
- Heritage J. (a cura di) 2006, *Contemporary studies in conversation analysis*, Sage, Londra.
- Mehan H. 1979, *Learning lessons: Social organization in the classroom*, Harvard University Press, Cambridge.
- Monami E. 2021, *L’uso delle strategie di trasparenza nella comunicazione dei docenti plurilingui*, in “Incontri. Rivista europea di studi italiani” 36 [2], pp. 1-12.
- Nunn R. 2001, *The pragmatics of giving feedback in the writing class*, in “RELC Journal” 32 [1], pp. 38-60.
- Orletti F. 2000, *La conversazione diseguale. Potere e interazione*, Carocci, Roma.
- Pallotti G. 1998, *La seconda lingua*, Bologna, Bompiani.
- Palumbo M. 2021, *La commutazione di codice nel parlato dell’insegnante di inglese come lingua straniera. Uno studio di caso*, in Caruana S. et alii, *Politiche e pratiche per l’educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale*, SAIL 18.
- Schiffrin D. 1987, *Discourse markers*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Sinclair J.M. e Coulthard R.M. 1975, *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*, Oxford University Press, Londra.
- Torrens Guerrini R.M. 1998, *L’analisi del code switching: uno strumento pedagogico nell’insegnamento dell’italiano lingua straniera*, in “Quaderns d’Italià” 3, pp. 47-56.
- Whittle A. e Nuzzo E. 2021, *L’insegnamento della grammatica nella classe multilingue: Un esperimento di focus on form nella scuola primaria*, Studi AlItLA, Bologna.