

L'UTILIZZO DELLA LINGUA MATERNA DA PARTE DELL'INSEGNANTE DI LINGUA STRANIERA: UN AUSILIO O UN OSTACOLO?

Olga Alejandra Mordente
Universidade de São Paulo
alemor@terra.com.br

Roberta Ferroni
Universidade de São Paulo
robertaferroni@hotmail.com

Sommario: Il seguente articolo tratta della commutazione di codice ovvero, del passaggio dalla lingua straniera (LS) alla lingua materna (LM o L1), da parte dell'insegnante durante le lezioni di lingua. Nella prima parte si illustrano i vari studi effettuati in questo ambito, nella seconda si presenterà una ricerca condotta dalla sottoscritta presso l'Università di San Paolo del Brasile (USP). Lo studio, svolto nell'ambito dei corsi di italiano, mette in luce le funzioni e il ruolo rivestito dalla L1. Scopo di questo contributo è di mostrare che i passaggi dall'una all'altra lingua potenziano la capacità acquisitiva; come sostiene infatti Long (1996), è attraverso la negoziazione dei significati che l'input diviene comprensibile, pertanto l'utilizzo della lingua materna da parte dell'insegnante è da considerarsi non un limite ma un ausilio.

Parole-chiave: classe di lingua, commutazione di codice, lingua materna, lingua straniera.

Abstract: This article deals with code switching, i.e., when the teacher changes from the foreign language (FL) to the mother tongue (MT) in a language class. In the first section, the variety of studies that have been produced on this topic is demonstrated. A second section deals with the related research being conducted at São Paulo University in Brazil (USP).

This study, developed in conjunction with the USP Italian course, clarifies the function and the role of the mother tongue (MT) in the classroom. Its objective is to show that the change from one language to another actually enhances acquisition capacity. According to Long (1996) it is through the negotiation of meaning that input becomes comprehensible, thus the teacher's use of the mother tongue should not be considered a limitation but an aid.

Keywords: language class, code switching, mother tongue, foreign language.

1. Che cos'è la commutazione di codice¹

Insegnare italiano all'estero, ossia insegnare italiano come LS, vuol dire da parte dell'insegnante così come delle istituzioni a cui è affidato questo compito, farsi carico di una serie di decisioni non sempre facili e che spesso e volentieri si ripercuotono sul modo di concepire l'insegnamento di una lingua. Capita ad esempio, specie in contesti monolingui, che l'insegnante debba rivolgersi con una certa frequenza alla classe facendo appello alla LM. Quante volte è infatti accaduto e accade che di fronte ad una certa attività particolarmente complessa o ad una semplice richiesta di traduzione o ancora ad un ripetuto fraintendimento, decidiamo a malincuore e con un sentimento quasi di sconfitta, di passare dalla lingua che stiamo insegnando in quel dato momento alla lingua familiare agli studenti, ovvero alla loro LM?

Questa pratica, che consiste nell'uso alternato di due o più lingue nella stessa interazione, prende il nome di commutazione di codice ed è favorita dall'insorgere di vari fattori:

- innanzitutto il fatto di essere comune all'insieme dei parlanti e che tutti siano in grado di dimostrare una conoscenza pressoché equivalente della stessa;
- l'artificialità scolastica dell'insegnamento apprendimento delle lingue che non favorisce un uso comunicativo della LS;

- il grado di competenza degli alunni nella LS da apprendere non permette di spiegare concetti o intavolare attività direttamente nella LS.

Decidere di sanzionarla, come avviene fra molti colleghi, o al contrario incoraggiarla, vuol dire inevitabilmente entrare in merito a questioni non solo di ordine pratico ma soprattutto teoriche. In questo nostro articolo cercheremo di fare maggiore chiarezza su questo argomento, sia presentando alcune fra le principali ricerche condotte negli ultimi anni, sia prendendo in esame i risultati di uno studio empirico da me condotto. Si vedrà che il passaggio dalla LS alla LM da parte dell'insegnante non costituisce un ostacolo ma al contrario favorisce i processi che stanno alla base dell'acquisizione.

2. Gli studi sulla commutazione di codice

Prima di addentrarci in questioni relativamente pratiche riteniamo importante anticipare che l'argomento di cui tratteremo è ancora al centro di molte polemiche e discussioni fra teorici ed insegnanti. Per più di trent'anni infatti il principio monolingue, che risente tanto dei metodi strutturalisti quanto delle teorie di Krashen (1982) ha avuto la meglio sull'insegnamento. Secondo questa scuola di pensiero l'utilizzo della lingua madre da parte dell'insegnante potrebbe ostacolare i processi stessi che stanno alla base dell'apprendimento, dato che limiterebbe la quantità di *input* comprensibile, indispensabile secondo Krashen (1982) per l'acquisizione/apprendimento di qualsiasi lingua straniera.

A partire dagli anni novanta la studiosa americana Vivian Cook (1993, 2001) afferma che LM e LS possono coesistere in modo collaborativo durante l'insegnamento della LS e che la LM è inevitabile nel momento in cui si è esposti alla LS. Per Cook (2001) l'insegnante che ricorre alla LM non priva gli studenti della possibilità di confrontarsi con la lingua d'arrivo, al contrario la LM è

un sussidio per l'apprendimento poiché aiuta a migliorare la comprensione. Le considerazioni di Cook hanno provocato una serie di reazioni, soprattutto quelle di Turnbull (2001) che condanna l'utilizzo della LM da parte dell'insegnante e si dichiara a favore di un uso esclusivo della LS specie quando gli studenti non hanno la possibilità di parlarla e di sentirla fuori dalla classe.

I primi studi relativi alla commutazione di codice sono relativamente nuovi e nascono in seno a comunità bilingui. Gumperz (1982), assieme a Auer (1984), Milroy e Muysken (1995), è stato uno dei primi a dedicarsi a questo argomento, le sue analisi hanno evidenziato che l'alternanza costituisce per il parlante non un deficit ma una risorsa. Ancora più recenti sono gli studi sulla commutazione di codice applicati alla classe di lingua e si dividono in due filoni di ricerca, quelli quantitativi e quelli funzionali. Da molte delle analisi quantitative, condotte all'interno di classi bilingui nel nord America, emerge chiaramente che la quantità di LM utilizzata dagli insegnanti durante le interazioni con la classe risulta insignificante se paragonata a quella della LS, e dipende da una serie di fattori specifici. Si vedano a titolo di esempio gli studi che seguono²:

- La ricerca di Wong-Fillmore (1980) condotta su bambini cantonesi in un asilo americano, ha messo in luce che la LM è usata in base al grado di individualizzazione che intercorre nelle interazioni tra insegnante e bambino. L'insegnante parla un minimo di LM (8%) e per il resto LS (92%) durante le spiegazioni rivolte a tutta la classe, mentre usa più LM (28%) nelle interazioni individuali con il singolo bambino;
- Frohlich (1985) ha studiato l'orientamento comunicativo nelle classi di LS di quattro diversi programmi in Canada, il linguaggio dell'insegnante di tutti e quattro i programmi riflette un uso intensivo della lingua d'arrivo (96%). Anche gli studenti generalmente usano la LS, soprattutto quando si sentono controllati dall'insegnante, mentre nei momenti di

libertà o di lavoro individuale ricorrono spesso alla lingua madre. Questo risultato ha confermato quello che Wong-Fillmore aveva già scoperto, e cioè, che vi sono fattori altrettanto importanti come, la preferenza per la lingua e i programmi specifici che possono influenzare la quantità relativa d'uso della LM/LS.

- Uno studio etnografico longitudinale (Chesterfield, 1983) condotto in classi prescolari bilingui (spagnolo-inglese) collocate in due distretti diversi, ha dimostrato che lo staff di un distretto faceva un uso maggiore della LM rispetto all'altro. Chesterfield ha concluso che un uso più intensivo della LM dipendeva probabilmente dalla preferenza per la lingua da parte dei bambini e anche a programmi specifici.
- Nello studio quantitativo di Macaro (2001) si evince che la LM viene usata dagli insegnanti solo per dare istruzioni, richiamare all'ordine e dare spiegazioni di carattere lessicale. Gli insegnanti prima di essere registrati erano stati intervistati su rilevanti questioni teoriche con l'intento di sfatare una serie di credenze relative ai processi di apprendimento. Una delle conclusioni proposte dagli insegnanti alla fine di questo dibattito è che nonostante i pregiudizi iniziali, la LM non può essere esclusa dalla classe di lingua proprio perché LM e LS funzionano diversamente.

Tutti questi studi si sono occupati della quantità dell'uso della LM e della LS. Ma parlare di quantità non è sufficiente, sappiamo bene infatti che ci sono dei momenti precisi in cui si sceglie di esprimersi in una lingua o nell'altra, è per questo che molti ricercatori³ si sono interessati all'analisi della distribuzione funzionale della LM.

Nella maggior parte dei casi, la lingua usata in classe è stata codificata tramite sistemi di analisi dell'interazione, presentando spesso caratteri di differenti categorie funzionali. È interessante scoprire a che tipi di funzioni assolvono rispettivamente la LM e la LS.

Guthrie (1984) ha condotto un insolito studio sulla scelta linguistica durante le lezioni di inglese frequentate da studenti americano-cantonesi di 11 anni con diversi livelli di padronanza dell'inglese (dal basilico al fluente). Sono stati analizzati due tipi di lezione: quelle di lettura svolte da un insegnante bilingue inglese-cantonese, e quelle orali con un insegnante monolingue. Le lezioni sono state registrate e poi trascritte, ogni presa di parola sia dell'insegnante che degli studenti è stata codificata in base agli atti conversativi (protesta, richiesta d'azione, ecc.). Ne è risultato che le interazioni tra gli studenti più carenti in inglese e l'insegnante monolingue sono caratterizzate da una forte presenza di atti conversativi come: richiesta di attenzione, richiesta di aiuto, protesta. D'altra parte, sebbene l'insegnante bilingue ricorra al cantonese solo raramente (7% in media) durante le lezioni di lettura in inglese, lo fa per ragioni ben precise e solo quando necessario. Guthrie ha così sintetizzato i risultati raccolti sull'uso della LM da parte dell'insegnante:

[...] i dati mostrano come abbia attentamente selezionato quelle occasioni in cui l'ha fatto (ossia parlare cinese⁴), e ha usato il cinese per una varietà di scopi, inclusa la traduzione, come un codice condiviso di solidarietà e per le procedure. Molto frequentemente, comunque, ha usato la lingua degli studenti per chiarire o verificare la comprensione. Il suo uso della lingua rivela una certa sensibilità ai significati variabili in cinese e inglese che le ha permesso di scorgere eventuali cause di confusione [...] Semplicemente riconosce i momenti in cui gli studenti possono avere delle difficoltà; forse perché lei stessa ha studiato l'inglese come seconda lingua. (1984, p. 47)⁵ (traduzione nostra).

Ciò corrisponde alle osservazioni di Wong-Fillmore, ovvero che una piccola quantità di cantonese LM viene usata durante la lezione essenzialmente per spiegare concetti e istruzioni che altrimenti sarebbero difficili da capire.

I risultati di queste ricerche sembrano confermare che generalmente la LM è usata per dare spiegazioni, per sollecitare la curiosità, l'interesse degli studenti e per socializzare. L'alternanza sembra particolarmente efficace con studenti che hanno poca dimestichezza con la LS.

Johnson (1983, 1985)⁶ ha osservato 15 insegnanti in classi anglo-cinesi di Hong Kong di 5 scuole di diverso standard accademico, per ogni insegnante sono state analizzate 3 lezioni. Lo studio ha rilevato che gli insegnanti alternano durante le lezioni i vari codici ma i risultati più sorprendenti sono stati i seguenti: la pura e semplice quantità complessiva di alternanza linguistica (in media una ogni 18 secondi di discorso); il grado di variabilità fra gli insegnanti (dall'assenza di alternanza fino a 389 alternanze). Inoltre la ricerca ci fornisce informazioni preziose circa le *content classrooms*⁷. Comparando le strategie dell'alternanza linguistica bilingue con il *metodo della separazione*, Johnson conclude che le prime risultano più efficaci, poiché hanno il vantaggio di adattarsi alle esigenze dello studente e ai gruppi. Un insegnante ha tenuto per tutta la durata del primo corso di inglese di recupero un diario. Nel diario di Ho⁸ sono state annotate due esperienze di insegnamento svolte contemporaneamente per un periodo di 4 mesi (108 ore per gruppo). Con il gruppo A, ha usato solo l'inglese, mentre con il gruppo B si è avvalsa anche del cantonese, in particolare per le seguenti funzioni: spiegazione del lessico; istruzioni; spiegazione delle regole grammaticali; interazioni individuali; rimproverare la classe. L'insegnante scrive che ha fatto il possibile per assolvere a queste funzioni anche nel gruppo A. Sebbene spesso abbia sentito la tentazione di usare il cantonese, ad esempio per la spiegazione di vocaboli astratti o di nomi di oggetti o luoghi sconosciuti agli studenti, si è sempre trattenuta. Sostiene comunque che l'assenza totale della LM è un obiettivo difficile da raggiungere, soprattutto per studenti che condividono la stessa lingua e che pertanto comunicano e si scambiano informazioni. Dopo 4 mesi di esperimento, l'atteggiamento di Ho verso l'uso della LM è cambiato, da una

specie di senso di colpa e resistenza è passata ad una forma di accettazione e piacere. In certe occasioni ha scelto deliberatamente di usare il cantonese con il gruppo B mentre, per quanto riguarda il gruppo A, nonostante la tentazione sia stata forte, ha cercato di resistere. Puntualizza inoltre che il suo cambio di atteggiamento verso l'uso della LM ha attraversato delle fasi ben precise: senso di colpa, frustrazione e confusione.

Canagarajah (1995) ha indagato l'alternanza di codice in scuole secondarie dello Sri Lanka. Sebbene il suo interesse sia più concentrato sul piano sociologico, l'autore analizza attentamente i contesti in cui avviene più frequentemente il passaggio fra i due codici, per poi catalogarne le funzioni. Dall'indagine risulta che, mentre la LS ha valore in quanto lingua del sapere, la LM è utilizzata dai partecipanti solo in contesti comunicativi ed extrascolastici (discorsi regolativi, richieste di aiuto, interazioni non ufficiali).

Numerose sono le ricerche condotte sulle classi di LS in Francia, spicca fra tutti la studiosa Castellotti (1997, 2001), per la quale gli insegnanti ricorrono alla LM per gestire l'organizzazione pedagogica, per fare riflessioni di carattere metalinguistico e per attirare l'attenzione della classe. Spesso l'alternanza è iniziata dagli allievi ma in certi casi anche dai professori.

Nello studio di Causa (1997) si mette a confronto il ricorso all'alternanza con i livelli di conoscenza della LS, l'uso della LM è presente tanto nei livelli elementari che avanzati. Se nel primo caso il ricorso alla LM nasce da un'esigenza comunicativa, aumentando il grado di competenza degli alunni il passaggio si focalizza su unità lessicali.

Cambra, Nussbaum, Garabedian e Lerasle (1997) esaminano il rapporto tra alternanza di codice e stile pedagogico dell'insegnante. Secondo gli autori, il passaggio alla LM risponde generalmente allo scopo di facilitare la comprensione di un fenomeno grammaticalmente complesso, rischiando così di considerare la lingua solo dal punto di vista morfologico e lessicale, a scapito della dimensione comunicativa.

Anderson (2003) che ha indagato le lezioni di lingua inglese in scuole materne, elementari e medie italiane, riporta esempi di commutazione di codice ed evidenzia il particolare ruolo che questa pratica riveste in contesti in cui esiste una distribuzione diseguale di competenze linguistiche. Mentre la LM viene privilegiata nel discorso metalinguistico, la LS spesso riveste la funzione di lingua-oggetto, cioè viene usata in citazioni volte ad illustrare le caratteristiche del sistema linguistico oggetto di studio. Il discorso regolativo che caratterizza la comunicazione in classe, si realizza attraverso entrambi i codici, con un massiccio ricorso alla LM per richiamare all'ordine. Secondo Anderson le scelte del codice non sono date a priori ma dipendono dai membri che compongono la classe.

Dall'esame di questi studi possiamo concludere che la quantità di LM utilizzata dagli insegnanti è insignificante se paragonata a quella della LS, quando ciò avviene si verifica solo in determinati momenti come durante le spiegazioni metalinguistiche che richiedono una certa complessità e per esigenze comunicative.

3. La ricerca

Gli studi menzionati fino ad ora se da un lato hanno avuto il merito di ampliare le conoscenze relative a questo ambito di ricerca, hanno però sottovalutato il ruolo che l'alternanza svolge sul piano acquisitivo, a nostro avviso infatti i passaggi dalla LS alla LM oltre a facilitare la comprensione, costituiscono un importante ausilio nel processo di apprendimento della LS. Questa ipotesi è stata confermata da una ricerca da me condotta presso il dipartimento di italianistica dell'Università di San Paolo (Brasile). La ricerca è stata svolta presso i corsi extracurricolari di italiano della USP, corsi a pagamento di lingua italiana, aperti sia ad un pubblico interno che esterno, suddivisi per livelli e con una durata semestrale, generalmente prevedono 3 ore di lezione frontale a

settimana. Gli insegnanti che vi lavorano sono studenti in possesso di una laurea in Lingua e Letteratura Italiana. Hanno collaborato a questa ricerca cinque professori di origine brasiliana che hanno studiato italiano all'università, possiedono un'esperienza lavorativa che va da un minimo di un anno ad un massimo di quindici, due di loro hanno vissuto per un certo periodo in Italia. I dati sono stati raccolti tramite l'ausilio di un walkman tascabile. La stessa classe è stata registrata più volte per superare l'iniziale imbarazzo. In totale abbiamo a disposizione 24 ore di registrazione effettuate nei vari livelli. In seguito le registrazioni sono state trascritte. L'analisi dettagliata delle pratiche comunicative è stata condotta tenendo conto delle linee guida dell'Analisi della Conversazione (Sacks, Schegloff, Jefferson 1974), coadiuvato dal contributo di Auer (1995) che interpreta lo spostamento da una lingua all'altra come un *indice di contestualizzazione* che aiuta l'ascoltatore ad attribuire un significato situato a quanto viene detto; in tale ottica la commutazione di codice deve essere vista come una risorsa di cui i parlanti dispongono per dare importanza a quanto dicono nel corso dell'interazione.

4. I risultati

L'analisi dei dati ha messo in luce che il passaggio dall'italiano al portoghese brasiliano è assai diffuso tanto da parte degli studenti che degli insegnanti. Contrariamente a quanto si potrebbe immaginare, la commutazione è presente fra gli studenti sia nei livelli elementari che in quelli avanzati specie in unità lessicali, anche se non mancano esempi in cui la lingua portoghese è utilizzata per esprimere se stessi in quanto individui. Abbiamo individuato quattro tipologie di cambi prodotte dagli insegnanti: alternanze linguistiche come segnale discorsivo, alternanze nell'insegnamento della grammatica, alternanze nell'insegnamento del lessico, alternanze come affermazione dell'io persona.

L'alternanza di codice è efficacemente usata per separare alcuni discorsi da altri nella forma o nei contenuti. Ad esempio può essere utilizzata per contestualizzare:

- Un cambio di argomento - l'insegnante può passare dall'italiano al portoghese per indicare il passaggio da una spiegazione ad un rimprovero, e poi tornare all'italiano per segnalare agli studenti che intende riprendere la lezione. Non sono molte le alternanze che appartengono a questo tipo di contesto dato che il pubblico di cui ci siamo occupati è composto prevalentemente da adulti e avvengono da parte dell'insegnante sempre mantenendo un tono neutro e non autoritario;
- Per evidenziare un particolare rapporto con gli studenti. Si può passare dall'italiano al portoghese per stabilire un clima amichevole, mentre il ritorno all'italiano marca una sorta di distanza fra insegnante-studente. Le alternanze rappresentano cioè dalle sostituzioni (Bange, 1992), ovvero delle strategie volte alla comunicazione, realizzate in quelle lingue che permettono di esprimere al meglio i sentimenti o gli stati d'animo;
- Per sottolineare un cambio di interazione, ad esempio l'insegnante che parla a tutta la classe ad un certo punto può rivolgersi in portoghese ad un singolo studente;
- Nei casi in cui si ha a che fare con spiegazioni troppo lunghe e complesse e per richiamare l'attenzione degli allievi. L'utilizzo della LM fa sì che la comunicazione continui a svolgersi e funziona da richiamo.

La stessa azione di alternare i due codici linguistici e la direzione che questo passaggio assume (italiano-portoghese o porto-

ghese-italiano) sono di per sé molto significativi. Da una parte tali passaggi rendono possibile la comunicazione e la negoziazione dei significati che altrimenti sarebbero difficili da esprimere, dall'altra costituiscono una risorsa aggiuntiva notevole alle capacità comunicative dell'insegnante all'interno della classe. Alternando LM e LS l'insegnante può stabilire con efficacia il proprio ruolo, tutto ciò gli permette di essere, a seconda dei casi: l'arbitro ufficiale della classe, un insegnante parlante italiano, un aiutante bilingue, un consigliere e un amico.

Ci sono delle volte, tuttavia, in cui l'alternanza linguistica non è usata per separare dei contenuti o per negoziare, ma come ausilio per la comprensione. In particolare gli insegnanti ricorrono con una certa frequenza al portoghese per spiegazioni di tipo lessicale e lo fanno seguendo delle sequenze predefinite. Un *format* tipico utilizzato per l'insegnamento del vocabolario e abbastanza diffuso in tutti i livelli è il seguente:

1. L'insegnante, in italiano, chiede il significato di un termine (italiano);
2. La classe propone l'equivalente in portoghese;
3. L'insegnante (in italiano o portoghese) valuta le risposte degli alunni, dà ulteriori informazioni e rielabora il concetto.

Altre volte per non perdere tempo dà una traduzione immediata del termine in portoghese senza chiedere il contributo degli alunni.

Spesso le alternanze sono incoraggiate dagli insegnanti e questo funziona come una sorta di test, ciò avviene quando l'insegnante per verificare la comprensione, chiede alla classe per mezzo della domanda *che cosa è* di spiegare un determinato termine e gli studenti rispondono attraverso una traduzione in LM. In questo modo l'insegnante riesce a testare la comprensione.

Sono rari gli esempi in cui l'insegnamento del lessico diventa un'operazione di tipo collaborativo in cui gli apprendenti contribuiscono attivamente. Alla fine di ogni spiegazione comunque l'insegnante torna sempre alla LS.

A seconda dell'argomento trattato si possono trovare alternanze di tipo culturale, le quali si verificano in presenza di termini appartenenti a quella cultura, in questi casi l'insegnante per guadagnare tempo decide di tradurre direttamente il termine. Sono invece numericamente inferiori esempi di alternanze nell'insegnamento della grammatica, quelle presenti sono state riscontrate unicamente nei livelli avanzati, questo può dipendere dal genere di attività svolta, dalla presenza di un osservatore esterno e dal fattore casualità dato che sono state registrate solo alcune ore.

Se il principale ruolo svolto dall'alternanza di codice è quello di agevolare la comprensione e quindi di facilitare l'apprendimento di una lingua straniera, allora l'alternanza dovrebbe verificarsi solo nei livelli elementari, invece il passaggio di codice avviene, anche se in modalità differenti, nei livelli intermedi e avanzati. Esaminando i passaggi dall'italiano al portoghese effettuati nei corsi iniziali possiamo distinguere due tipologie di alternanze: le corrispondenze fra italiano e portoghese, le attività di ripresa. La prima categoria è composta da tutti quei passaggi in cui l'insegnante fa riferimento ai due sistemi linguistici presenti nella classe e sono introdotti da dei marcatori: in portoghese/in italiano, noi diciamo/loro dicono.

Le attività di ripresa che occupano uno spazio importante del *corpus*, costituiscono una sorta di arresto momentaneo del discorso dell'insegnante e sono realizzate per mezzo di traduzioni.

In linea generale l'uso del portoghese è maggiormente ridotto nei livelli avanzati ma è importante segnalare quando l'insegnante vi ricorre. I passaggi sono più che mai ristretti su unità lessicali e metalinguistiche mentre sono assenti alternanze utilizzate ai fini della comprensione, non è più infatti il significato generale che preme quanto il funzionamento della lingua. Nella spiegazione del lessico sono molto più frequenti da parte dell'insegnante delle riformulazioni in italiano che non delle traduzioni.

Concludendo, la LM nei livelli avanzati non serve più a semplificare o a colmare delle incomprensioni bensì si concentra su lessemi, specie su particelle semanticamente vuote come pronomi, preposizioni, ecc.

5. Conclusioni

La presente ricerca ha voluto mettere in risalto la grande variabilità linguistica che avviene quotidianamente nelle classi di lingua. I docenti che in linea di massima accettano il loro dovere di insegnare una LS in una classe monolingue devono affrontare un dilemma. A loro è chiesto di portare al massimo il livello della LS e contemporaneamente di accertarsi che la classe segua e collabori allo svolgimento della lezione. Quando la classe possiede una buona competenza, e questo avviene specie nei livelli avanzati, allora è possibile alzare al massimo il livello linguistico e quindi fare un maggiore affidamento sulla LS. Quando invece gli insegnanti si trovano di fronte classi eterogenee, composte da un pubblico di principianti che dispongono di una scarsa competenza della LS, il dilemma si ripropone, poiché questi due doveri (massimo livello linguistico – massima comprensione da parte degli studenti) sono difficili da espletare simultaneamente. Si può avere l'impressione che usando il portoghese gli insegnanti stiano *prendendo una scorciatoia*, prima però di farlo ricorrono a varie strategie, come gesti, intonazione e semplificazione. Quindi pare che abbia poco senso parlare di sensi di colpa dell'insegnante e di prescrivere rigide regole che non tengano conto della situazione reale all'interno della classe.

Invece di dare risposte dirette e inflessibili, se usare o no la LM, e se sì quanto, si dovrebbe incoraggiare gli insegnanti ad esaminare la loro scelta linguistica, a sviluppare un proprio sistema di interazione con gli studenti che possa essere considerato adeguato alle loro esigenze.

Dai risultati di questa ricerca si evince inoltre che il tipo di cambiamento più diffuso di lingua utilizzato dall'insegnante assolve a funzioni comunicative, questo tipo di alternanza corrisponde ad una deficienza lessicale nella competenza linguistica dell'allievo. In questo senso si può parlare di comunicazione di tipo esolingue (Lüdi e Py, 1986), che è considerata la tipica comunicazione nella classe di LS. L'alternanza avviene, infatti, tra la lingua da apprendere e la LM, quest'ultima condivisa dall'insegnante. Per questo motivo la classe di lingue è paragonata ad una comunità diglossica (Py, 1997), all'interno della quale le due lingue si dividono dei domini che possono essere fra loro comuni o concorrenziali, tale dualità può dar luogo a degli scambi in cui la lingua oggetto di apprendimento e quella madre coesistono nello stesso contesto ma assolvono funzioni diverse.

Alla luce di quanto detto sembra legittimo pensare che il ricorso all'alternanza non sia da ritenere un deficit o una soluzione facilitata, al contrario permette di arricchire la gamma delle possibilità discorsive, di favorire lo sviluppo di interazioni diversificate e complesse, di stimolare l'efficacia comunicativa e il potenziale acquisitivo. I passaggi dall'una all'altra lingua promuovono la negoziazione del significato e aiutano a rendere l'*input* comprensibile, operazioni che come ben sappiamo costituiscono un importante ausilio per l'acquisizione di una lingua straniera (Long, 1996). L'utilizzo della LM da parte dell'insegnante non priva, come invece sostiene una certa scuola di pensiero, gli studenti dell'*input*, ma al contrario induce i soggetti coinvolti a potenziare la propria capacità di comprensione e ad elaborare un tipo di analisi approfondita.

Notas

1. L'uso alternato di due e più lingue all'interno dello stesso discorso prende il nome di alternanza o commutazione di codice. Secondo Gumperz l'alternanza è: *"the juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to two different grammatical systems or subsystems"* (1982, p. 59).
2. Essendo la letteratura a riguardo molto vasta sono stati selezionati solo quegli studi che abbiamo ritenuto più significativi.
3. Fra i principali studi che hanno analizzato le funzioni svolte dalla commutazione di codice ricordiamo: Lagarreta (1977), Milk (1981), Guthrie (1985), Johnson (1985), Ho (1985), Canagarajah (1995), Castellotti (1997, 2001), Causa (1997), Anderson (2003).
4. Cinese qui sta per cantonese.
5. Testo originale: *[...] the data show she carefully selected those occasions on which she did (use Chinese), and she employed Chinese for a variety of purposes, including translation, as a we-code for solidarity, and for procedures. Most frequently, however, she used the students' language to clarify or to check for understanding. Her use of the language revealed a sensitivity to the variable meanings in Chinese and English that made it possible for her to pick out likely sources of confusion...She simply recognized the points at which students might have difficulty; perhaps because she herself had learned English as a second language.*
6. Elaborato per la prima volta nel 1983, poi rivisto nel 1985.
7. Una *content classroom* è una classe dove l'obiettivo pedagogico è il contenuto e non la lingua (es. matematica, geografia, ecc.).
8. Questo è il nome dell'insegnante.

Bibliografia

ANDERSON, L. Processi di commutazione di codice nella classe di lingue. In: CILIBERTI A.; PUGLIESE, R.; ANDERSON, L. *Le lingue in classe: discorso, apprendimento, socializzazione*. Roma: Carocci, 2003, p 75-91.

AUER, P. *Bilingual conversation*. Amsterdam: John Benjamins, 1984.

AUER, P. The pragmatics of code-switching: a sequential approach. In: MILROY, L.; MUYSKEN, P. *One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching*, Cambridge: Cambridge University Press, 1995, p. 115-135.

BANGE, P. À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 notamment dans ses formes institutionnelles. *AILE*, 1, 1992, p. 53-85.

CAMBRA M.; NUSSBAUM, L. Gestion des langues en classe de LE. Le poids des représentations de l'enseignant. *Études de Linguistique Appliquée*, 108, 1997, p. 423-432.

CANAGARAJAH, A. S. Functions of Code-Switching in ELS Classrooms: Socialising Bilingualism in Jaffna. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 16/3, 1995, p. 173-195.

CASTELLOTTI, V. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris: CLE International, 2001.

CASTELLOTTI, V. Langue étrangère et français en milieu scolaire: didactiser l'alternance? *Études de Linguistique Appliquée*, 108, 1997, p. 401-410.

CAUSA, M. Maintien, transformation et disparition de l'alternance codique dans le discours de l'enseignant: du niveau débutant au niveau avancé. *Études de Linguistique Appliquée*, 108, 1997, p. 457- 465.

CHESTERFIELD, R.; CHESTERFIELD K. B.; HAYES-LATIMER, K.; CHAVEZ, R. The influence of teachers and peers on second language acquisition in bilingual preschool programs. *TESOL Quarterly*, 17/3, 1983, p. 401-419.

COOK, V. Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57/3, 2001, p. 402-423.

COOK, V. The input hypothesis model. In: COOK, V. *Linguistics and second language acquisition*, London: Macmillan Press LTD, 1993, [s.p.].

FROHLICH, M.; SPADA, N.; ALLEN, P. Differences in the communicative orientation of L2 classrooms. *TESOL Quarterly*, 19/1, 1985, p. 27-57.

GARABÉDIAN, M.; LERASLE, M. L'alternance codique. La double contrainte. *Études de Linguistique Appliquée*, n. 108, 1997, p. 433-43.

GUMPERZ, J. *Language and social identity*, Cambridge University Press: Cambridge, 1982.

GUTHRIE, L. F. Contrasts in teachers language use in a Chinese-english bilingual classroom. In: HANDSCOMBE, J.; OREM, R. A.; TAYLOR, B.P. *On Tesol '83: the question of control*, Washington: Tesol, 1984, p. 39-52.

HO, B. *A diary study of teaching efl through english and through english and chinese to early secondary school students in remedial english classrooms*, Unpublished M. Phil. Thesis. Chinese University of Hong Kong, 1985.

JOHNSON, R. K. Bilingual switching strategies: a study of the modes of teacher-talk in bilingual secondary school classrooms in Hong Kong. *Language learning and communication*, 2/3, 1983, p. 267-283.

JOHNSON, R. K. *Report of the ELTU study of the oral medium of instruction in anglo-chinese secondary school classrooms*, Hong Kong: Educational Research Establishment, 1985.

KRASHEN, S. Second language acquisition theory. In: KRASHEN, S. *Principles and practice in second language acquisition*. London: Phoenix ELT, 1982, [s.p].

LAGARRETA, D. Language choice in bilingual classrooms. *TESOL Quarterly*, n. 11-1, 1977, p. 9-16.

LONG, M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, W. C.; BHATIA, T. K. *Handbook of Second language acquisition*. San Diego: Academic Press. 1996, p. 413-468.

LÜDI G.; PY, B. *Être bilingue*. Berna: Peter Lang, 1986.

MACARO, E. Analysing student teachers' codswitching in foreign language classrooms: theories and decision making. *The Modern Language Journal*, 85, 2001, p. 531-548.

MILK, R. An analysis of the functional allocation of Spanish and English in a bilingual classroom. *C.A.B.E. Research Journal*, n. II/2, 1981, p. 11-26.

MILROY, L.; MUSKEN, P. *One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

PY, B. Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. *Études de linguistique appliquée*, 108, 1997, p. 495-503.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. A symplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language*, 50, 1974, p. 696-735.

TURNBULL, M. There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but... *The Canadian modern Language Review*, 57/4, 2001, p. 531-540.

WONG-FILLMORE, L. Learning a second language: chinese children in the american classroom. In: ALTATIS, J. E. *Current issue in bilingual education: Georgetown university round table on languages and linguistics*. Washington: Georgetown University Press, 1980, p.309-325.

