

Variazione in termini di (s)cortesie nella classe plurilingue. Esperienze didattiche dal progetto PLÙRIMA

Variation in terms of (im)politeness in the plurilingual classroom. Didactic experiences from the PLÙRIMA project

Thomas Vona

Università di Macerata

✉ t.vona@unimc.it

Riassunto / Lo studio indaga in che misura la comunicazione multimodale adottata dalle insegnanti coinvolte nel progetto PLÙRIMA (PLURilinguismo nella scuola prlMARia) sia caratterizzata da tratti di cortesia linguistica. In accordo con la teoria degli atti linguistici, l'analisi di alcuni esempi tratti dal corpus mostra che le diverse forme e modalità del linguaggio (s)cortese spontaneo delle docenti producono effetti perlocutori differenti sugli studenti. Alla luce di questi dati, l'articolo intende suggerire come lo sviluppo di un livello consapevole del linguaggio cortese verbale e non-verbale, nell'ambito di una formazione continua tra scuola e università, possa apportare benefici didattici.

Parole chiave: Cortesia linguistica; comunicazione multimodale; classe plurilingue.

Abstract / The study investigates to what extent the multimodal communication used by teachers involved in the PLÙRIMA project (PLURilingualism in prlMARy school) is characterized by linguistic politeness traits. The analysis of some examples taken from the project highlights how different forms and modalities of the teachers' spontaneous (im)polite language produce different effects on students, according to speech act theory. In light of these results, the article argues that fostering an awareness of verbal and non-verbal linguistic politeness, through continuous training between school and university, can yield significant pedagogical benefits.

Keywords: Linguistic politeness, multimodal communication, plurilingual classroom.

© 2025 Thomas Vona. Questo è un articolo Open Access, sottoposto a un processo di revisione tra pari a doppio cieco, pubblicato dal [Centro competenze didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione](#) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione della [SUPSI-DFA/ASP](#) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](#). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](#).

1. La cortesia linguistica: un concetto relativo. Sintesi degli studi e declinazione didattica

L'articolo muove dall'intenzione di riflettere, in chiave linguistica, sulle pratiche didattiche plurilingui messe in atto da tre docenti in due classi multilingui di una scuola primaria campana¹. La volontà è quella di indagare in che misura le azioni comunicative delle insegnanti coinvolte nel progetto PLÛRIMA² (PLURilinguismo nella scuola prIMaria), specialmente quelle orientate agli allievi con background migratorio (d'ora in avanti *bm*), siano contraddistinte da tratti di cortesia linguistica.

L'origine del concetto di 'cortesia' va ricondotta all'ambiente sociale delle corti europee medievali, come si può leggere in uno dei grandi dizionari della lingua italiana:

1. Raffinatezza di modi e nobiltà di sentimenti, caratterizzati dal valore, dalla lealtà e dalla munificenza, che nella concezione cavalleresca medievale erano il requisito di chi viveva a corte [...];
2. L'essere cortese, gentile [...];
3. Atto cortese, gentilezza [...].

(Nuovo De Mauro, online, sv 'cortesia')

Alla luce di questa definizione, si potrebbe intuitivamente affermare che la cortesia linguistica sia l'insieme delle pratiche comunicative gentili, raffinate, garbate. Tuttavia, questo tipo di definizione lascerebbe a desiderare in quanto semplicistica; il concetto di cortesia linguistica, infatti, è contraddistinto da una

1 I termini *multilinguismo* e *plurilinguismo* non vanno qui intesi come sinonimi. Se il multilinguismo prevede la semplice coesistenza di più lingue in un determinato contesto territoriale, sociale, educativo ecc. (Council of Europe, 2020), una condizione genetica dell'Europa secondo De Mauro (2014), il plurilinguismo tiene invece conto di quella capacità generalmente simbolica che permette all'individuo – alle docenti, in questa sede – di “variare codici e modi di comunicazione in rapporto ai bisogni, ai destinatari, agli scopi e ai contesti” (Voghera, 2019, p. 419).

2 Si tratta di un progetto della cattedra di Linguistica Italiana del DISUFF (Dipartimento di Scienze Umane Filosofiche e della Formazione) dell'Università di Salerno (titolare prof. Claudio Nobili). Il progetto verrà descritto nel secondo paragrafo.

dimensione complessa che è stata affrontata dagli studi di numerosi autori nel corso degli ultimi decenni.

Per comprendere appieno la cortesia linguistica, è fondamentale partire dalla nozione di ‘faccia’ (*face*) elaborata da Goffman (1967), intesa come l’immagine di sé che un individuo cerca di proiettare e mantenere nel corso delle interazioni interpersonali, una rappresentazione individuale che deve essere legittimata dagli altri. La nozione di *face* fu ripresa da Brown e Levinson (1987), in quello che molti riconoscono come lo studio più influente sulla cortesia linguistica; secondo gli autori, la faccia rappresenta un bisogno primario dell’individuo e si articola in due profili complementari tra loro: da un lato, la ‘faccia positiva’ esprime il desiderio di accettazione sociale e si realizza attraverso tutta quella serie di atti comunicativi (raccolti sotto l’etichetta di *positive politeness*) che diminuiscono le distanze dall’interlocutore e rafforzano la relazione interpersonale (approvare le idee e le decisioni altrui, complimentarsi, cercare di anticipare i bisogni ecc.); d’altra parte, ogni individuo è portatore di una ‘faccia negativa’, ovvero manifesta il bisogno di non essere sottoposto a imposizioni o restrizioni che limitino la propria libertà di espressione e di azione. Per questo motivo, tende a ridurre al minimo le possibili minacce (*Face-Threatening Acts*, FTAs) alle libertà altrui, ricorrendo a strategie di *negative politeness*, come formulare richieste in modo indiretto o esprimere lamentele in maniera attenuata. Tuttavia, le FTAs non riguardano solo la faccia negativa, ma possono compromettere anche la faccia positiva dell’interlocutore, ad esempio tramite critiche o insulti che ledono l’immagine sociale e il bisogno di sentirsi riconosciuti e apprezzati.

Dunque, secondo il modello di Brown e Levinson (1987), la cortesia linguistica si realizza attraverso strategie finalizzate a evitare di compiere scelte comunicative che minaccino al contempo la *face* individuale e quella dell’altro. Non tutte le strategie comunicative che salvaguardano la faccia sono però da intendersi come cortesi in senso stretto; Watts (2003) teorizza l’esistenza del *politic behavior*, cioè il comportamento ritenuto socialmente appropriato all’interno di un determinato contesto, in linea con la norma socioculturale in esso radicata (es. dire “buongiorno” quando l’insegnante entra in classe non è considerato cortese in modo marcato perché è un atto comunicativo normalizzato,

routinizzato), e lo contrappone alla *politeness*, che viene invece avvertita come marcatamente gentile dall'interlocutore (per es. espressioni come “Mi scusi tanto se la disturbo, ma potrebbe per favore indicarmi dov'è il bagno?” vengono generalmente percepite come cortesi in senso marcato da un interlocutore)³.

In tal senso, è possibile individuare tre tipi di comportamento in base al grado di cortesia a esso associato: il comportamento cortese (*politeness* nei termini di Watts), contraddistinto da un atteggiamento cortese marcato; il comportamento non-cortese (o *politic behavior* per Watts), caratterizzato da un atteggiamento di neutralità che corrisponde con ciò che è atteso convenzionalmente in un determinato contesto comunicativo; il comportamento scortese, che è senz'altro il più facile da individuare in quanto, rispetto agli altri due, connotato da uno stile comunicativo che esprime una chiara minaccia alla salvaguardia della faccia.

La variazione tra questi tre tipi di condotte non va però intesa in senso statico; tra i livelli di cortesia, non-cortesia e scortesia esiste una gamma di sfumature intermedie che è possibile collocare all'interno della *scala della cortesia* riportata qui di seguito:

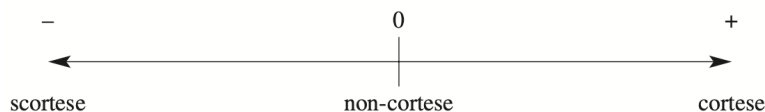


Figura 1. Scala della cortesia (Ide et al., 1992, p. 281; traduzione di Scaglia, 2003, p. 113).

Per poter disporre gli atteggiamenti comunicativi di un individuo all'interno della *politeness scale* bisogna necessariamente tener conto di alcuni aspetti chiave messi in luce da Meier (1995); secondo l'autore, il concetto di cortesia è definibile solo in termini relativi poiché va sempre rapportato a tre elementi fondamentali: il contesto comunicativo, le aspettative del destinatario e l'interpretazione che ne consegue. A questi vanno aggiunti la distanza sociale che intercorre tra i

3 Per un approfondimento sul ruolo della “norma cortese”, vedi gli studi di Alfonzetti sui galatei in ottica di pragmatica storica (p. es. 2019).

parlanti, il potere di un interlocutore sull'altro, il grado in cui la cultura influenza lo stesso atto linguistico.

I concetti emersi dagli studi passati in rassegna confermano la difficoltà insita nel delimitare la cortesia linguistica entro confini precisi; pertanto, per agevolare la comprensione di un concetto così vasto e relativo, si riporta la definizione dell'Enciclopedia Treccani, che propone una sintesi dei vari studi della letteratura sul tema:

Il linguaggio della cortesia è l'insieme delle strategie, norme e convenzioni verbali adottate da una comunità per contenere la conflittualità e favorire l'armonia nell'interazione comunicativa. In quanto tale, l'espressione linguistica della cortesia è un fenomeno socio-pragmatico nel quale intervengono parametri come la distanza sociale tra gli interlocutori, i rapporti di potere e/o di solidarietà, il grado di familiarità, partecipazione affettiva e coinvolgimento. Da questi dipendono scelte linguistiche che variano in relazione al contesto, allo stile, al registro, al canale e al mezzo di comunicazione. La cortesia non è pertanto un valore assoluto degli enunciati, ma [...] si manifesta in un insieme di forme e modi estremamente vasto ed eterogeneo.

(Bertuccelli Papi, 2010, online)

Anzitutto, l'autrice riprende la visione di Brown e Levinson (1987) secondo cui la cortesia linguistica riguarda l'insieme di strategie che salvaguardano la faccia individuale e quella dell'altro e la riformula, sostenendo che il linguaggio della cortesia viene adottato per contenere la conflittualità e favorire l'armonia tra gli interlocutori. Considera, inoltre, gli elementi messi in luce da Meier (1995) secondo i quali è necessario vagliare tutta una serie di parametri che rendono il concetto di cortesia definibile solo in termini relativi e, infine, ribadisce il carattere vasto ed eterogeneo delle forme attraverso cui la *politeness* si manifesta nell'atto comunicativo.

Sebbene Bertuccelli Papi (2010) delinei il concetto di cortesia linguistica in senso assoluto, ciò non ne impedisce la declinazione in ambiti specifici, tra cui quello didattico. Le prerogative generali della cortesia messe in luce nella definizione sono infatti altrettanto valide nel contesto educativo: il corpo docente modula le forme e i modi del proprio linguaggio per garantire l'armonia con i suoi interlocutori, ossia gli studenti, e tutti i parametri descritti (distanza sociale, rap-

porti di potere ecc.) intervengono nell'interazione con i destinatari della pratica educativa.

La macro-definizione di Bertuccelli Papi, dunque, costituisce in questa sede l'orientamento teorico che guida il processo analitico della cortesia linguistica in ambiente didattico. Tuttavia, data la specificità della comunicazione docente-alunno, che fa leva tanto sulla comunicazione verbale quanto su quella non-verbale, appare necessario approfondire la definizione secondo una prospettiva più ampia. In tal senso, più che "l'insieme delle strategie, norme e convenzioni verbali adottate da una comunità" (vedi incipit della definizione di Bertuccelli Papi, 2010) bisognerebbe considerare l'insieme delle competenze multimodali messe in atto dai docenti per contenere la conflittualità e favorire l'armonia nell'interazione comunicativa scolastica. Per 'competenza multimodale' si intende quella capacità intrinseca all'individuo di fare uso combinato di codici verbali e non verbali (gesti, movimenti del corpo, espressioni facciali ecc.) per produrre un significato, ossia per comunicare (Nobili, 2022, p. 9). La comunicazione multimodale è infatti un elemento fondamentale nell'interazione docente-alunno (come si vedrà nel paragrafo 3), quindi occorre considerare il linguaggio della cortesia non solo sul piano verbale. Attraverso questa precisazione, si definisce l'ultimo tassello che delimita il perimetro teorico entro cui si sviluppa il presente lavoro.

Spostandoci dalla dimensione teorica a quella operativa, l'analisi della cortesia linguistica in ambiente educativo può avvalersi della scala della cortesia riportata in precedenza (**Figura 1**), strumento che ci consente di collocare le scelte comunicative del docente in termini di intensità. In altre parole, si può individuare la direzione che assume il linguaggio dell'insegnante – dunque, un linguaggio che tende alla scortesia, alla non-cortesia o alla cortesia – e come questo varia all'interno dei diversi scenari didattici (nel momento della correzione in classe, durante gli episodi di incomprensione, nell'assegnazione dei compiti per casa ecc.).

Alla luce della panoramica appena tracciata, si procederà alla presentazione del progetto PLÙRIMA e del relativo campione di riferimento, cui seguirà l'analisi di una selezione di esempi rappresentativi, finalizzata a evidenziare concretamente aspetti di cortesia linguistica nella classe plurilingue.

2. Il progetto PLÙRIMA e il corpus di riferimento

La variazione della cortesia linguistica è un segnale osservabile in diversi scenari del progetto PLÙRIMA, che nasce dalla volontà di indagare quali caratteristiche assume la gestione spontanea del plurilinguismo in assenza di una formazione specifica. Il contesto preso in esame è quello di una scuola multilingue del sud Italia e l’attenzione si è concentrata sulle scelte comunicative e sulle pratiche didattiche delle docenti.

A tal proposito, nell’ambito di questa ricerca esplorativa, è stato raccolto un campione di cinque videoregistrazioni della durata di circa un’ora ciascuna, effettuate nella primavera 2024 in una scuola primaria dell’avellinese. I filmati raccolgono lezioni di diverse discipline (italiano, matematica, scienze, inglese), impartite da tre docenti in due classi, una prima e una seconda, per un totale di 26 alunni coinvolti di cui 6 con *bm* (23%). Le videoregistrazioni sono state successivamente trascritte e analizzate in prospettiva multimodale tramite le norme CLIPS (Corpora e Lessici di Italiano Parlato e Scritto; Savy, 2006) e la partitura a due strati di Poggi (2006)⁴.

Di seguito, tre tabelle che sintetizzano il contesto di riferimento:

Studente	Classe	Nato all'estero (prima generazione)	Nato in Italia (seconda generazione)	Competenze in italiano (stima basata sui livelli QCER)
S1	1A	Nato in Cina da genitori cinesi		B1
S2	1A		Nato in Italia da genitori georgiani	A1
S3	1A		Nato in Italia da genitori nigeriani	B2

4 La partitura della comunicazione multimodale consente di trascrivere tutti i segnali prodotti nelle diverse modalità. Nella sua forma più completa è costituita da cinque righe paralleli, su ciascuno dei quali è trascritto e analizzato il segnale di una determinata modalità (modalità verbale, prosodica, gestuale, facciale, corporea). Viene detta partitura a due strati in quanto ogni segnale comunicativo può essere interpretato su due strati, uno letterale e uno indiretto, cioè di ciò che il parlante intende far capire per via inferenziale (Poggi, 2006).

S4	2A		Nato in Italia da genitori bengalesi	C1
S5	2A	Nata in Bulgaria da genitori bulgari		A1 nella scrittura (dato parziale; alunna non udente)
S6	2A	Nato in Romania da genitori romeni		- (Dati insufficienti; caso di dispersione scolastica)

Tabella 1. Alunni con *bm* in PLÙRIMA.

La **Tabella 1** illustra l’eterogeneità culturale del piccolo campione di riferimento. Anzitutto, i sei alunni con *bm* sono equamente distribuiti; tre in classe prima, tre in classe seconda. Per quanto riguarda la nazionalità, vi sono tre studenti di origine asiatica – uno nato in Cina da genitori cinesi, gli altri due figli di genitori georgiani e bengalesi – una studentessa e uno studente dell’est Europa (Bulgaria, Romania), e uno studente afrodiscendente con genitori nigeriani. Altrettanto eterogeneo è il livello di competenza in lingua italiana, che include due casi particolari, uno relativo alla studentessa non udente S5, l’altro invece legato al caso di dispersione scolastica di S6, già segnalato dalle insegnanti alle autorità competenti.

Docente	Classe	Disciplina
D1	1A-2A	Italiano
D2	1A-2A	Matematica-Scienze
D3	1A-2A	Inglese

Tabella 2. Insegnanti coinvolte.

La **Tabella 2** mette in luce la scelta di coinvolgere tre maestre differenti, aspetto che ha rappresentato un fattore d’analisi importante. Il coinvolgimento di una singola insegnante, infatti, non avrebbe permesso di monitorare analogie e differenze nella gestione incidentale della pluralità linguistica. Tre approcci differenti, invece, legati sia all’attitudine dell’insegnante sia alle specificità delle sin-

gole discipline, hanno permesso di ottenere una panoramica più ampia del fenomeno esaminato.

La **Tabella 3**, infine, riporta e sintetizza le cinque videoregistrazioni del campione. Per quanto concerne la videoregistrazione 5 (lezione di inglese), sono state coinvolte contemporaneamente sia la classe prima sia la classe seconda a causa di un imprevisto logistico:

Video	Classe	Disciplina
V1 (52 min.)	1A	Italiano
V2 (1 h; 5 min.)	2A	Italiano
V3 (47 min.)	1A	Matematica
V4 (55 min.)	2A	Scienze
V5 (55 min.)	1A-2A	Inglese

Tabella 3. Videoregistrazioni.

Le caratteristiche degli alunni dell’istituto interessato rispecchiano la realtà linguistica della scuola italiana odierna, che Gianollo e Fiorentini indicano con l’espressione “neoplurilinguismo italiano” (2020, p. 372), già adoperata da Bagna et al. (2003). L’impiego del prefisso ‘neo’ sottolinea l’aggiunta di una componente esogena, costituita dal mosaico delle lingue importate dagli alunni con *bm*, rispetto al preesistente plurilinguismo nelle classi italiane che si configura come “condizione normale anche indipendentemente dalla presenza degli alunni stranieri in virtù della dialettofonia storica” (Ghezzi & Grassi, 2002, p. 95).

Tuttavia, all’aumento costante del numero di alunni con *bm* nelle classi italiane nel decennio 2011/12-2021/22 (Fondazione ISMU ETS, 2024) è mancata una formazione specifica dei e delle docenti in chiave plurilingue. Infatti, nonostante la presenza di linee guida, tra cui quella redatta dal Consiglio d’Europa (Beacco et al., 2016), l’approccio plurilingue è raramente preso in considerazione in modo esplicito nei curricula scolastici, ma è legato “all’iniziativa personale del singolo insegnante, si voglia per formazione pregressa o per esperienza maturata in servizio” (Verdigi, 2021, p. 391). In sintesi, la scuola italiana (e non solo) di oggi è

a tutti gli effetti uno spazio multilingue e multietnico ma, in assenza di una formazione del corpo docente sistemica e continua tra scuola e università, l'educazione plurilingue resta ancora un obiettivo lontano.

Le docenti coinvolte in PLÙRIMA, proprio perché prive di una formazione specifica, hanno messo in atto strategie didattiche plurilingui 'emergenziali'. È dall'analisi di PLÙRIMA, infatti, che nasce l'accezione di *plurilinguismo emergenziale*, proposta terminologica per riferirsi a quelle pratiche didattiche plurilingui spontanee, incidentali, messe in atto dall'insegnante per risolvere nell'immediato un'incomprensione dell'allievo con *bm* (p. es. usare un semplice dispositivo digitale per la traduzione di un avviso dall'italiano alla L1 dello studente). L'aggettivo *emergenziale* non sottintende una valutazione negativa delle strategie adoperate – perlopiù multimodali – che spesso hanno anzi esito felice, quanto piuttosto rimarca l'assenza di una precisa formazione dell'insegnante sul tema dell'educazione plurilingue (Vona, in stampa).

Tenendo conto delle specificità del contesto sopra delineato – in particolare dell'assenza di una formazione adeguata ai temi del plurilinguismo e della comunicazione multimodale – l'attenzione può ora essere rivolta al nucleo centrale del contributo: l'indagine sulle dinamiche di variazione del linguaggio (s)cortese impiegato dalle insegnanti nei diversi scenari didattici del progetto PLÙRIMA.

Dall'analisi dei filmati del corpus emerge che sia l'insegnante di italiano sia quella di matematica (vedi **Tabella 2**) utilizzano un linguaggio orientato verso la dimensione della cortesia, come si vedrà più nel dettaglio nel paragrafo successivo. Le pratiche comunicative delle due docenti sono, in linea di massima, neutrali e adatte al contesto di riferimento (in linea con la visione di *politic behavior* di Watts, 2003) e in alcuni momenti marcatamente cortesi verso tutta la classe, ma quelle indirizzate agli allievi con *bm* sono contraddistinte da "un'attenzione in più". In altre parole, all'interno del corpus il linguaggio generale di D1 e di D2 si colloca tendenzialmente tra lo 0 e il + della *politeness scale* (vedi **Figura 1**), ma in termini di intensità la cortesia linguistica si amplifica quando le pratiche comunicative sono rivolte agli studenti con background migratorio. Diverso è invece l'atteggiamento di D3, che nella videoregistrazione V5 mostra un approccio comunicativo che va in una direzione più neutrale della scala, ossia quella del comportamento non-cortese, sia quando le pratiche linguistiche sono rivolte ad alunni autoctoni, sia quando destinate ad alunni con *bm*.

Alla luce dei concetti richiamati, è possibile procedere all’analisi di alcuni estratti delle videoregistrazioni di PLÙRIMA in cui si osserva come varia la comunicazione multimodale cortese dell’insegnante e quali ripercussioni ha sul processo di apprendimento degli studenti.

3. Aspetti di cortesia linguistica multimodali in PLURIMA. Resoconto di situazioni didattiche

3.1 Nell’ora di matematica

In PLÙRIMA, uno degli scenari in cui emergono con maggiore evidenza atteggiamenti di *politeness* è l’ora di matematica, specialmente quando D2 è chiamata a formulare un feedback dopo la correzione di un’attività svolta dagli studenti, dunque in fase di valutazione.

Ad esempio, durante la lezione di matematica in classe 1A, D2 assegna un’attività individuale basata sulla scrittura in ordine decrescente dei numeri da 20 a 0, prima in cifre e poi in grafi. L’esercizio viene completato rapidamente da S1⁵ e prontamente corretto dalla docente:

v. D.	Allora da solo <sp> sei stato molto bravo	allora {procede a enumerare la sequenza di numeri scritta dall’allievo per controllarne la correttezza}	non ha sbagliato neanche le doppie	bravissimo!
c. D.	<i>tiene fermo il quaderno con la mano sinistra e poggia il braccio destro su di esso, impugnando una penna rossa</i>			scrive “bravissimo” sul quaderno dell’allievo

5 S1 è nato in Cina da genitori cinesi; nell’interazione orale in ambiente domestico lo studente utilizza esclusivamente il cinese mandarino, che studia anche formalmente sotto la supervisione dei genitori. Per quanto riguarda le competenze in lingua italiana, S1 eccelle in ortografia.

p. D.	[tono di voce caldo e pacato, ritmo cadenzato]	[tono di voce caldo e pacato, ritmo cadenzato]	[tono di voce caldo e pacato, ritmo cadenzato]	[tono di voce caldo e pacato, ritmo cadenzato]
-------	--	--	--	--

Tabella 4. Partitura multimodale della correzione di D2⁶ (V3; min. 01:10 – 01:29).

Dal punto di vista della modalità verbale, l’insegnante si rivolge direttamente allo studente e si complimenta con lui (“allora da solo <sp> sei stato molto bravo”), evidenziando come abbia svolto il lavoro in completa autonomia attraverso l’anteposizione dell’avverbio *molto*, con valore intensificativo, all’aggettivo qualificativo *bravo*. Dopo aver controllato la correttezza dell’intera stringa numerica, l’insegnante produce un enunciato (“non ha sbagliato neanche le doppie”) all’interno del quale la negazione (“non ha sbagliato”) e l’avverbio *neanche* rimarcano l’assenza di errori. Tra l’enunciato “allora da solo <sp> sei stato molto bravo” e “non ha sbagliato neanche le doppie”, risulta particolarmente significativo l’improvviso cambio di destinatario: se dapprima D2 si rivolge a S1 attraverso riferimenti allocutivi di seconda persona (“sei stato molto bravo”), in un secondo momento utilizza la terza persona singolare (“non ha sbagliato”) per rivolgersi alla classe, dunque per rimarcare a un destinatario più ampio la bravura di S1.

Nella **Tabella 4** la modalità corporea non ha fini comunicativi precisi, ma è stata comunque inserita in quanto permette al lettore di avere un’idea più ampia dello scenario di riferimento. Gli atteggiamenti corporei di D2 sono infatti tratti convenzionali che le docenti mettono in atto durante la fase valutativa, inclusa la formulazione di un giudizio (“bravissimo !”; l’uso del superlativo assoluto è una chiara strategia di intensificazione linguistica) sia attraverso la modalità scritta sia attraverso quella orale. Più rilevante, invece, l’aspetto prosodico, che rimane costante lungo tutto il frammento analizzato, contraddistinto da un tono di voce caldo, pacato, e da un ritmo cadenzato, aspetti intonativi che

6 I simboli usati vanno così interpretati:
v. = modalità verbale; c. = modalità corporea; p. = modalità prosodica; D = Descrizione del segnale;
<sp> = pausa breve; { } = evento di qualsiasi natura; [] = commenti del trascrittore; ! = enunciato interpretato come esclamativo, separato dal testo con uno spazio.

contribuiscono alla creazione di un clima sereno (secondo i parametri relativi entro cui va analizzata la cortesia linguistica – vedi paragrafo 1 – un tono di voce diverso avrebbe potuto trasmettere un’intenzione comunicativa opposta, un complimento sarcastico).

La correzione continua e, così come nel primo frammento analizzato in **Tabella 4**, anche nella seconda parte del discorso (in **Tabella 5**) la variazione cortese assume i tratti dell’elogio, della valutazione positiva:

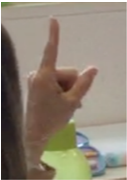
v. D.	Da solo	e senza cartelloni<ii>	neanche una doppia anche la /Q/	la /Q/qua_ttro <sp> quelli un poco più difficili [...] è bravissimo
g. D.		<i>punta l'indice della mano sinistra verso l'alto, leggermente inclinato in avanti in direzione dei cartelloni affissi alla parete</i> 	<i>punta e appoggia la penna, impugnata con la mano destra, sul quaderno di S1</i> 	
S I		“indicare qualcosa a qualcuno”	“indicare qualcosa a qualcuno”	
S II		“rimarcare che S1 non ha consultato i cartelloni ma ha lavorato in completa autonomia”	“evidenziare che S1 non ha sbagliato né la geminazione consonantica, né ha confuso i grafemi <c> e <q>”	
p. D.	[tono di voce caldo e pacato, ritmo cadenzato]	[il ritmo resta cadenzato, il volume della voce si alza]	[il volume della voce si stabilizza]	[torna al volume di voce iniziale]

Tabella 5. Partitura multimodale della correzione di D2; pt. 27 (V3; min. 01:30 – 01:42).

7 Spiegazione dei nuovi simboli usati:
g.= modalità gestuale; S I = analisi dello strato di significato letterale; S II = analisi dello strato di si-

In questo secondo frammento D2 compie due gesti deittici che enfatizzano quanto espresso attraverso il codice verbale. Attraverso il primo gesto, la docente indica dei cartelloni sui quali sono raffigurati i numeri da 0 a 10 sia in cifre sia in grafi e, contestualmente, alza il volume della voce, allungando inoltre la vocale finale anteriore alta nel pronunciare l'enunciato "e senza cartelloni<ii>". Dal momento che le abilità di letto-scrittura degli studenti sono in via di prima acquisizione per motivi anagrafici, la docente indica i cartelloni per evidenziare che non sono stati consultati dall'allievo durante lo svolgimento dell'attività. In altre parole, la docente si sta complimentando con S1 per non aver usato il paesaggio linguistico dell'aula scolastica come supporto allo svolgimento dell'esercizio⁸. Con il secondo gesto – sempre deittico – la docente sottolinea che S1 non ha sbagliato né la rilevazione della geminazione consonantica, né ha confuso i grafemi <c> e <q>. Infine, dopo aver messo in risalto che non è andato in confusione neppure con i numeri "più difficili" – come il quattro, che presenta sia la <q> che la <t> geminata – l'elogio si conclude con l'aggettivo superlativo assoluto *bravissimo*.

Nel complesso, l'esempio appena riportato dimostra come la cortesia linguistica, che assume le forme dell'elogio secondo le norme socioculturali di riferimento, venga messa in atto da D2 attraverso pratiche comunicative multimodali che salvaguardano la faccia positiva dell'allievo S1, in quanto esaltano il suo valore sociale all'interno nel contesto classe. In sintesi, la *politeness* si esprime attraverso questi elementi:

- il codice verbale (l'uso di aggettivi di grado superlativo per intensificare la lode, il cambio repentino di destinatario rilevabile da fattori deittici per sottolineare a tutta la classe la bravura di S1);
- la gestualità (gesti deittici che indicano sia l'assenza di errori, sia la non-consultazione dei cartelloni per portare a termine l'attività);

gnificato contestuale; <ii> = allungamento della vocale finale di parola; /Q/ = lettera pronunciata in forma fonetica; [...] = omissione di una parte di testo.

8 Nella letteratura sul paesaggio linguistico, le scritture esposte interne alla scuola vengono raccolte sotto l'etichetta di *schoolscape*; per una trattazione approfondita sul tema si veda Bellinzona, 2021.

- la prosodia (il tono di voce caldo e pacato, il ritmo cadenzato, l'innalzamento del volume della voce per enfatizzare l'elogio).

3.2 Nell'ora di italiano

Si è visto come la docente di matematica attua quella che potremmo definire *cortesia multimodale*, in quanto attinge dalle varie risorse comunicative a disposizione (modalità verbale, gestuale, prosodica) per elogiare uno degli alunni con *bm*. Un esempio alternativo mostra come, nell'ora di italiano, le strategie di cortesia siano invece affidate principalmente al codice verbale.

Inoltre, se la dimensione della *politeness* della docente di matematica (D2) si vede enfatizzata durante la prassi valutativa, l'insegnante di italiano (D1) manifesta cortesia principalmente nel momento in cui esegue il processo di riformulazione metalinguistica. Con questo concetto si fa riferimento a un processo di mediazione concettuale (Council of Europe, 2020) che avviene per rendere più accessibile un contenuto di apprendimento. Tendenzialmente, in PLÙRIMA la riformulazione riguarda lessemi di difficile comprensione che vengono resi più chiari attraverso delle espressioni equivalenti, oppure attraverso la scelta di un lessema d'uso comune (ad esempio, durante la lezione di italiano in 1A, D1 spiega che *dimenarsi* significa 'muoversi con forza').

Oltre a ciò, l'atto di riformulazione non avviene esclusivamente quando l'enunciato è prodotto dalla docente. D1, spesso, riformula gli enunciati morfosintatticamente sbagliati dei suoi allievi attraverso feedback correttivi rapidi⁹. A tal proposito, è emblematica la dinamica comunicativa che avviene in 1A; mentre invita gli alunni a produrre oralmente degli enunciati che contengano lessemi con il fono [ʃ], D1 dà la parola a S3¹⁰ che pronuncia "io voglio dire... il guscio della tartaruga fa sicuro". Dal momento che la frase rispetta la traccia poiché contiene il suono [ʃ] (contenuto nel lessema guscio) ma non funziona dal punto di vista morfosintattico, D1 decide di riformulare in questo modo:

9 Recast o riformulazione; cfr. Grassi (2018) per approfondimenti sulle diverse modalità di feedback correttivo.

10 S3 è nato in Italia da genitori nigeriani. Sebbene commetta alcuni errori grammaticali e varie alterazioni di pronuncia tipiche degli apprendenti L2, la sua competenza in lingua italiana si attesta su un livello B2 (cfr. **Tabella 1**).

D1: <mhmh> il guscio della tartaruga <ehm> è un posto sicuro ?

S3: <annuisce>

D1: Bella ! Questa è molto bella ! (V1; min 36.45-34.54)¹¹.

In questo estratto la cortesia linguistica si manifesta attraverso una doppia natura. In primo luogo, in maniera simile all'esempio nell'ora di matematica, la docente utilizza due volte l'aggettivo qualificativo *bella*, accompagnato dall'intensificativo *molto* nel secondo caso. La prima forma – che è anche quella più ravvisabile – assunta dalla *politeness* è dunque nuovamente quella dell'elogio, del complimento.

In realtà, D1 non sta lodando l'enunciato originale prodotto da S3, bensì la sua riformulazione. O meglio, D1 sta comunicando allo studente che apprezza la sua idea originale (“io voglio dire... il guscio della tartaruga fa sicuro”) ma attraverso la proposta di riformulazione, che è peraltro un enunciato interrogativo (“il guscio della tartaruga è un posto sicuro?”), sta chiedendo il consenso allo studente – che approva, annuendo – di poterla rielaborare in un'altra forma. Il secondo profilo che qui assume la cortesia è quindi quello della negoziazione, della cooperazione tra la docente e l'allievo. In questo contesto, infatti, l'ipotetica scelta di ricorrere a un'altra delle strategie di feedback a disposizione – come quella della sollecitazione, in cui si invita lo studente ad autocorreggersi (Grassi, 2018) – avrebbe potuto provocare minacce alla faccia sia del docente sia dello studente: D1 avrebbe corso il rischio di risultare troppo esigente nei confronti dell'alunno con background migratorio, le cui competenze linguistiche sono in fase di sviluppo; viceversa, S3 avrebbe potuto affrontare una situazione di disagio a causa di quelle stesse competenze linguistiche in costruzione che lo hanno portato a produrre un enunciato scorretto. L'aver optato invece per una “rielaborazione edulcorata” risulta conforme alla definizione di linguaggio della cortesia di Bertuccelli Papi (2010): piuttosto di sottolineare direttamente

11 Poiché D1 esprime tratti di cortesia linguistica principalmente attraverso il codice verbale, si è deciso di tralasciare per la trascrizione di questo esempio la partitura a due strati. Le porzioni di testo tra virgolette basse singole (< >) vanno intese come nasalizzazioni e fenomeni non verbali del docente/dell'allievo.

che la formulazione originale di S3 sia grammaticalmente scorretta, D1 sceglie di “contenere la conflittualità e favorire l’armonia nell’interazione comunicativa” attraverso una riformulazione mitigata, una richiesta di permesso che viene accolta positivamente dall’allievo.

3.3 Nell’ora di inglese

Se la *politeness* della docente di italiano emerge principalmente dall’analisi del codice verbale, la variazione cortese (o meglio non-cortese, come si vedrà a breve) recupera la sua natura multimodale nel caso della docente di inglese (D3). A rivelare una disposizione vicina allo 0 della scala, quindi al *politic behavior*, è principalmente l’analisi congiunta del codice verbale, della modalità corporea e della componente prosodica. All’interno della V5, diversi sono i segnali di questo atteggiamento neutrale, ma un esempio paradigmatico è rappresentato da uno specifico passaggio didattico che avviene all’inizio della lezione.

Lo scenario in questione vede D3 ripassare con gli allievi un argomento affrontato nel corso delle lezioni precedenti, ossia il lessico degli animali. Sostanzialmente, l’insegnante si rivolge agli alunni chiedendo loro a turno se possiedono un animale domestico e, se sì, quale¹². Di seguito, un estratto di questa dinamica:

12 Per un approfondimento sul ruolo delle domande dell’insegnante di scuola primaria si veda Lo Duca, 2021.

v. D.	{pronuncia il nome dello studente} <i>Have you got a pet?</i>	{aspetta la risposta dicotomica sì/no dello studente} <i>What animal have you got?</i>
c. D.	<i>si posiziona in piedi davanti al banco dello studente, con le mani dietro la schiena</i> 	<i>resta posizionata in piedi davanti al banco dello studente, con le mani dietro la schiena</i> 
p. D.	[il tono di voce è uniforme, privo di variazioni di intonazione]	[il tono di voce resta uniforme, privo di variazioni di intonazione]

Tabella 6. Partitura multimodale di D3 (V5; min. 03.35-03.43).

La **Tabella 6** riporta solo un passo esemplificativo di un’azione didattica che in realtà dura circa cinque minuti. Infatti, D3 avvia una dinamica ciclica in cui pone le due domande (“Have you got a pet?”, “What animal have you got?”) a uno studente e, una volta ricevuta la risposta, passa al successivo e così via. A differenza degli esempi riportati in precedenza, quello che viene meno nell’ora di inglese è il terzo elemento della cosiddetta ‘tripletta educativa’ (cfr. Fele & Paoletti, 2003) costituita da domanda-risposta-feedback; qui piuttosto, il focus è sulla domanda posta in modo diretto e conciso, sulla postura del corpo statica con le mani dietro la schiena che esprimono attesa, sul tono di voce uniforme e privo di variazioni di intonazione, tutti elementi che manifestano un certo grado di neutralità. Inoltre, contrariamente alle colleghe D1 e D2, D3 non modifica il proprio approccio comunicativo quando si rivolge agli allievi con *bm*, mantenendo così costante per tutta la durata della lezione la sua comunicazione non-cortese.

4. Considerazioni finali in prospettiva didattico-inclusiva: la vitalità delle Dieci Tesi

L’analisi dei tre esempi riportati mostra che le pratiche comunicative delle docenti di italiano e di matematica si orientano verso la dimensione della cortesia

linguistica, mentre quelle della docente di inglese tendono a un atteggiamento neutrale; questo tipo di variazione della cortesia ha degli effetti perlocutori negli allievi (cioè produce su di loro diversi effetti). Nel caso dell'ora di matematica, S1 si mostra compiaciuto dopo essere stato elogiato da D2, dato qualitativo ricavabile dal fatto che sorride riguardando con soddisfazione l'esercizio appena svolto. Analogamente, la riformulazione di D1 nell'ora di italiano, intesa come modalità di feedback e strategia di mediazione, invita S3 a intervenire più volte nei momenti successivi della stessa lezione. In sintesi, gli esempi di cortesia di D1 e di D2 sembrano stimolare la partecipazione attiva degli studenti e la motivazione verso l'apprendimento, creando in questo modo un clima armonioso, che riduce la distanza tipicamente verticale tra docente e allievo; questa potrebbe essere tanto più avvertita in allieve e allievi in situazioni di svantaggio e difficoltà, provocandone minori partecipazione e attivazione. All'interno di questa dinamica la componente non verbale assume particolare rilievo; se le docenti si esprimessero con toni meno "caldi" e avessero un'impostazione corporea rigida, sarebbero probabilmente avvertite altrettanto "fredde" dagli allievi, con conseguenti minacce alla faccia. Durante la lezione di inglese, invece, l'atteggiamento non-cortese di D3 si riflette nella disposizione altrettanto neutrale degli alunni, che sono poco partecipi e tendono a intervenire solo se chiamati in causa. Sulla base degli esempi di PLÙRIMA, si può notare come alle diverse dimensioni della *politeness* corrispondono diversi effetti perlocutori; rispettivamente, a una comunicazione cortese corrisponde un maggior grado di partecipazione degli studenti, a un atteggiamento non-cortese, invece, una postura di apprendimento più neutrale.

Malgrado risulti poco coerente compiere generalizzazioni sui dati di un campione ristretto, gli esempi descritti sollecitano una riflessione sui benefici dell'uso consapevole della cortesia linguistica, in particolar modo in termini di inclusione e di educazione linguistica democratica. In accordo con le *Dieci Tesi* del GISCEL (1975), la cui rilevanza appare oggi più che mai evidente, l'utilizzo avveduto della cortesia multimodale può essere inserito nell'ambito di un più ampio percorso di formazione professionale orientato allo sviluppo della competenza multimodale in ottica plurilingue (vedi paragrafo 2). Le trasformazioni che attraversano la scuola italiana contemporanea, infatti, richiedono al

docente una solida competenza nell'adattare codici linguistici e modalità comunicative ai bisogni di una popolazione studentesca sempre più composita e plurale. In questo scenario, un impiego consapevole e didatticamente orientato della cortesia linguistica multimodale può rappresentare una risorsa educativa di particolare efficacia.

In conclusione, oltre a stimolare una riflessione sul ruolo della cortesia linguistica a scuola, la descrizione delle esperienze didattiche in PLÙRIMA vuole esprimere un auspicio di più ampio respiro, cioè quello di un dialogo maggiormente sinergico tra scuola e università: solo un confronto continuo tra la realtà scolastica e quella accademica potrà permettere che le esperienze restituite dai e dalle docenti costituiscano nuove sfide di ricerca per gli studiosi e le studiose, e, contestualmente, il frutto del lavoro di ricercatori e ricercatrici possa tradursi in strumenti concreti a supporto dell'attività pratica di chi insegna.

Bibliografia

- Alfonzetti, G. (2019). Parlare con cortesia. *Kwartalnik Neofilologiczny* 66(2), 297-304.
- Bagna, C., Machetti, S., & Vedovelli, M. (2003). Italiano e lingue immigrate: verso un plurilinguismo consapevole o verso varietà di contatto?. In A. Valentini, P. Molinelli, P. Cuzzolin, & G. Bernini (a cura di), *Ecologia linguistica. Atti del XXXVI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana* (pp. 201-222). Bulzoni.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale. *Italiano LinguaDue*, 8(2), 1-243.
- Bellinzona, M. (2021). *Linguistic Landscape. Panorami urbani e scolastici nel XXI secolo*. FrancoAngeli.
- Bertuccelli Papi, M. (2010). Cortesia, linguaggio della. In R. Simone (a cura di), *Enciclopedia dell'Italiano*. Treccani. [https://www.treccani.it/enciclopedia/linguaggio-della-cortesia_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/linguaggio-della-cortesia_(Enciclopedia-dell'Italiano)/)

- Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- De Mauro, T. (2014). *In Europa son già 103. Troppe lingue per una democrazia?*. Laterza.
- De Mauro, T. (2016). Cortesia. In *Il Nuovo De Mauro. Internazionale*. <https://dizionario.internazionale.it/parola/cortesia>
- Fele, G., & Paoletti, I. (2003). *L'interazione in classe*. Il Mulino.
- Fondazione ISMU ETS (2024). *Ventinovesimo rapporto sulle migrazioni 2023*. Franco Angeli.
- Ghezzi, C., & Grassi, R. (2002). Interazione e plurilinguismo in classe. In S. Dal Negro & P. Molinelli (a cura di), *Comunicare nella torre di Babele. Repertori plurilingui in Italia oggi* (pp. 93-122). Carocci.
- Gianollo, C., & Fiorentini, I. (2020). La classe plurilingue: neoplurilinguismo, autovalutazione e valorizzazione. *Italiano LinguaDue*, 12(1), 372-380.
- GISCEL (1975). *Dieci Tesi per un'educazione linguistica democratica*. Società di Linguistica Italiana. <https://giscel.it/dieci-tesi/>
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual. Essays on face-to-face behaviour*. Pantheon Books.
- Grassi, R. (a cura di) (2018). *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto*. Cesati.
- Ide, S., Hill, B., Carnes, Y., Ogino, T., & Kawasaki, A. (1992). The concept of politeness: An empirical study of American English and Japanese. In R. Watts, S. Ide, & K. Ehlich (a cura di), *Politeness in language: Studies in its history, theory and practice* (pp. 281-297). Mouton de Gruyter.

- Lo Duca, M. G. (2021), Riflettere sulla lingua nella scuola primaria: le “domande” dell’insegnante. In R. Setti, C. De Santis & R. Cella (a cura di), *Per una didattica della parola. Ascoltare, parlare, leggere e scrivere nella scuola primaria* (pp. 41-59). Franco Cesati.
- Meier, A. J. (1995). Passages of politeness. *Journal of Pragmatics*, 24, 381-392.
- Nobili, C. (2022). *L’italiano senza parole: segni, gesti, silenzi*. Franco Cesati.
- Poggi, I. (2006). *Le parole del corpo. Introduzione alla comunicazione multimodale*. Carocci.
- Savy, R. (2006). Specifiche per la trascrizione ortografica annotata dei testi raccolti. In F. Albano Leoni, R. Giordano (a cura di), *Italiano parlato. Analisi di un dialogo* (pp.1-37). Liguori.
- Scaglia, C. (2003). Deissi e cortesia in italiano. *Linguistica e Filologia*, 16, 109-145.
- Verdigi, M. (2021). Le politiche linguistiche europee e l’educazione plurilingue. Un caso nella realtà scolastica. In S. Caruana, K. Chircop, P. Gauci, & M. Pace (a cura di), *Politiche e pratiche per l’educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale* (pp. 38-392). Ca’ Foscari.
- Voghera, M. (2019). Modalità parlata e scritta in classe. In B. Moretti, A. Kunz, S. Natale, & E. Krakenberger (a cura di), *Le tendenze dell’italiano contemporaneo rivisitate. Atti del LII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana, Berna, 6-8 settembre 2018* (pp. 417-432). Officina-ventuno.
- Vona, T. (in stampa). Plurilinguismo emergenziale. In E. Serena (a cura di), *Dizionario dell’italiano L2: insegnamento, apprendimento, ricerca*. Pacini.
- Watts, R. (2003). *Politeness*. Cambridge University Press.