

ANNARITA MAGLIACANE<sup>1</sup>

## L'utilizzo di marcatori discorsivi nella lingua seconda: uno studio longitudinale sull'utilizzo di 'you know' da parte di studenti Erasmus

### *Abstract*

After the inception of the Erasmus programme in 1987, study abroad (SA) has become increasingly popular among university students. Many students often venture abroad with the aim of developing their skills in the second language (L2). At the pragmatic level, SA research has shown that SA experiences promote pragmatic development in the L2. However, research to date has mainly been devoted to the investigation of speech acts. Little attention has been given to the study of pragmatic markers (PMs) by language learners. Against this background, this paper investigates the PM 'you know' within an SA perspective with a view to analysing the frequency and pragmatic uses of this marker in the spoken production of 15 Italian L2 learners of English. Their use of the PM 'you know' is analysed longitudinally and is compared to a corpus of Irish English native speakers.

### *1. Studiare all'estero: aspettative e benefici linguistici*

Trascorrere un periodo di studi all'estero come parte integrante del percorso universitario è un fenomeno molto diffuso e i dati pubblicati dalla Commissione Europea (European Commission, 2015) rivelano che il numero degli studenti che intraprendono tale tipo di esperienza è in costante crescita. Tale tendenza sembra essere favorita dalle attuali politiche europee (Teichler, 2015) che promuovono la mobilità studentesca attraverso l'elargizione di fondi e favorendo la creazione di una fitta rete di accordi internazionali tra le diverse istituzioni europee. Sul piano individuale, gli studenti spesso annoverano benefici linguistici tra le motivazioni che li inducono a studiare all'estero (Howard, 2005). Infatti, come sottolineato da Regan *et al.* (2009: 20), sembra esistere un *folk linguistic consensus*, un'idea largamente condivisa, relativamente ai benefici che l'esperienza di studio all'estero può avere a livello linguistico.

Tuttavia, tale consenso non sempre trova riscontro nella letteratura scientifica. Sebbene un periodo di studio all'estero possa favorire lo sviluppo di una serie di competenze nella lingua straniera (Kinginger, 2011: 58), per via della potenziale esposizione dello studente a una pluralità e varietà di *input*, è difficile stabilire con esattezza i benefici linguistici derivanti dall'esperienza in questione (Dewey, 2007) ed è altrettanto complesso stabilire in che misura l'apprendente riesca a sfruttare

---

<sup>1</sup> University College Cork (Coláiste na hOllscoile Corcaigh).

il potenziale che questo contesto di apprendimento può offrire. Le difficoltà sono ascrivibili all'alto livello di variabilità dei risultati degli studi condotti. Tali variazioni sono spesso da attribuire alle differenze individuali dei partecipanti, variabili contestuali che spesso influiscono sul tipo di esposizione alla lingua nonché lo specifico fenomeno linguistico preso in esame (per maggiori dettagli, consultare Serrano *et al.*, 2012).

Ad esempio, alcuni studi (Freed *et al.*, 2004; Serrano *et al.*, 2011) sembrano avvalorare l'idea che un periodo di studi all'estero possa migliorare la fluidità della lingua orale. Infatti gli studenti che hanno trascorso un periodo di studio all'estero, quando paragonati a un gruppo di studenti che hanno esclusivamente studiato la lingua nella propria terra d'origine, sembrano utilizzare la lingua straniera in modo più fluente. Nonostante questi risultati, si è constatato che l'esperienza di studio all'estero non sembra influire allo stesso modo su altre aree della competenza linguistica dell'apprendente. Per quanto riguarda la pronuncia, ad esempio, nonostante si pensi che tale aspetto possa trarre giovamento dall'esposizione alla lingua del posto, gli studi finora condotti (ad esempio Mora, 2014; Simões, 1996), dimostrano che le aspettative sono spesso disattese e non vi sono cambiamenti significativi una volta terminato il periodo all'estero. Pertanto, sebbene l'idea di possibili benefici linguistici sia largamente condivisa, la ricerca condotta finora ha mostrato che non tutte le competenze linguistiche del parlante traggono beneficio dall'esperienza all'estero o ne traggono vantaggio allo stesso modo.

Per quanto riguarda la competenza pragmatica, oggetto di indagine del presente studio, la disanima della letteratura scientifica condotta da Xiao (2015) evidenzia che la fase di studio all'estero contribuisce allo sviluppo della competenza pragmatica nella lingua seconda (L2). Tale risultato potrebbe sembrare poco sorprendente dato che, come sottolinea Romero-Trillo (2018), una buona padronanza in una lingua è possibile solo attraverso l'utilizzo della lingua in contesti comunicativi reali. Siccome l'esperienza di studio all'estero espone lo studente a una moltitudine di tali contesti comunicativi, è possibile ipotizzare che l'aspetto che principalmente può trovare giovamento da queste esperienze è proprio la competenza pragmatica. Tuttavia, gli studi condotti in tale direzione mostrano che le aspettative riguardanti lo sviluppo di tale competenza non siano sempre e del tutto attese. Ad esempio, Barron (2006) rileva che, sebbene vi siano dei cambiamenti positivi durante l'esperienza all'estero, al termine dell'esperienza gli apprendenti continuano a presentare una conoscenza dell'aspetto pragmatico della L2 peculiare alla loro condizione di parlanti non nativi di tale lingua.

Gli studi sinora condotti si sono per lo più concentrati sulla produzione degli atti linguistici (ad esempio, richieste, diniego, rifiuto di offerte) nella L2 (Xiao, 2015). Il presente studio si propone invece di analizzare la competenza pragmatica prendendo in esame come fenomeno linguistico i marcatori discorsivi. Come sottolineato da Bazzanella (2011), i marcatori discorsivi sono elementi linguistici, di natura tipicamente pragmatica, che non hanno significato proposizionale, ma servono a guidare l'interlocutore verso la comprensione dell'enunciato. In particolare,

questo studio prenderà in esame, attraverso un'analisi longitudinale, l'utilizzo del marcatore 'you know' da parte di un gruppo di studenti Erasmus durante un periodo di residenza in Irlanda di circa sei mesi. L'aspetto longitudinale dello studio si pone come obiettivo di verificare se l'opportunità di essere esposti anche a forme di apprendimento non formale possa avere conseguenze sul modo di utilizzare tale marcatore nella L2.

## 2. I marcatori discorsivi

I marcatori discorsivi sono forme linguistiche non dotate di significato proposizionale ma importanti nella comunicazione per il loro valore procedurale. Possono essere considerati come collanti del testo orale e assumono una serie di funzioni nella comunicazione: sottolineano la strutturazione del testo, connettono elementi del discorso, esplicitano la posizione dell'enunciato nella dimensione interpersonale o evidenziano processi cognitivi in atto. Il loro utilizzo è frequente nella lingua dei nativi (Giuliano - Russo, 2014), mentre la loro presenza è meno massiccia nella L2 (Sankoff *et al.*, 1997). Tale tendenza può essere determinata dalla loro assenza nei programmi e materiali scolastici (Liao, 2009) e può essere legata alle caratteristiche intrinseche di tali elementi linguistici. Infatti, la loro natura polifunzionale (Beeching, 2016), la scarsa salienza fonetica (Pichler, 2010), la mancanza di una vera e propria denotazione semantica (De Klerk, 2005) e la forte dipendenza contestuale (Pichler, 2010) rendono da un lato l'insegnamento di tali elementi linguistici un'impresa alquanto ardua e dall'altro il loro apprendimento piuttosto complesso. Pertanto, nonostante anni di ricerca su metodi incentrati sugli aspetti comunicativi della lingua, i segnali discorsivi sono tuttora poco presenti nei manuali scolastici (Müller, 2005), persino nella pseudo-riproduzione di dialoghi e conversazioni, spesso caratterizzati da un'assenza di frammentarietà, tipica invece della lingua orale.

Ne consegue che, quando l'apprendente acquisisce i segnali discorsivi nella L2, questo avviene per lo più attraverso il contatto diretto con i parlanti nativi (Sankoff *et al.*, 1999) e, come anche sottolineato da Liao (2009), attraverso una forma di apprendimento non formale. In un contesto di studio estero, dove presumibilmente il discente è esposto a una pluralità e varietà di *input* o, secondo una prospettiva più ampia offerta da Devlin (2013: 201), a diversi *loci of learning*, microcontesti in cui l'apprendimento ha luogo, si potrebbe supporre che a una maggiore e diversa esposizione alla lingua del posto corrisponda una maggiore e diversa produzione di marcatori di discorso nella produzione della L2. Recenti studi, condotti principalmente su immigrati (Giuliano - Russo, 2014; Migge, 2015; Nestor - Regan, 2015), hanno dimostrato una correlazione tra l'integrazione nella comunità locale e la produzione di segnali discorsivi nella L2, il cui utilizzo può fungere da parametro per stabilire il grado di esposizione alla lingua/varietà linguistica parlata dalla comunità ospitante.

Il marcatore discorsivo oggetto di indagine nel presente studio non è stato largamente studiato. Quattro studi sembrano essersi soffermati sul suo utilizzo da parte di apprendenti di lingua inglese (Buysse, 2017; House, 2009; Müller, 2005; Romero

Trillo, 2002). Romero Trillo (2002) analizza principalmente la frequenza d'uso e riscontra che i marcatori discorsivi da lui analizzati ('look', 'listen', 'you know', 'I mean', 'well', 'you see') sono usati in maniera meno frequente da parte degli apprendenti rispetto ai parlanti nativi. Analogamente, Müller (2005) rileva che la presenza di 'you know' nella produzione orale dei nativi è cinque volte più alta rispetto a quella degli apprendenti. Oltre alla frequenza, la studiosa analizza anche le funzioni pragmatiche di 'you know' e osserva che gli apprendenti tendono a usarlo in misura significativamente minore rispetto ai parlanti nativi in tutte le funzioni analizzate. Fanno eccezione funzioni che presuppongono una conoscenza condivisa (che la studiosa classifica come 'see the implication'), dove la differenza non è significativa, o l'uso di 'you know' mentre il parlante è alla ricerca di un termine più corretto (che la studiosa classifica come 'appeal for understanding'), che è più frequentemente usato dai non nativi. Va tuttavia segnalato che tali risultati potrebbero derivare dal test adottato per la raccolta dati. Infatti, i partecipanti dovevano raccontare al proprio interlocutore una parte di un film muto, che era stato visto *in toto* solo da uno dei due interlocutori. Ciò potrebbe spiegare la maggiore presenza di 'you know' in funzioni che implicano una conoscenza condivisa. Inoltre, siccome i partecipanti hanno descritto scene di un film, è possibile che abbiano fatto largo uso di 'you know' mentre erano alla ricerca del termine o del concetto più adatto per esprimere ciò che avevano visto o potrebbero aver prediletto tale funzione poiché, come anche affermato da Müller (2005: 191), potrebbero aver avuto delle difficoltà nell'esprimere in pieno quello che intendevano dire nella L2.

Simili sono le conclusioni di House (2009) riguardo a tale uso di 'you know'. In uno studio su conversazione spontanea condotto con studenti tedeschi, la ricercatrice riscontra che il marcatore è principalmente utilizzato da questi informatori come riempitivo mentre la dimensione interpersonale è poco presente. La studiosa afferma pertanto che per gli apprendenti l'uso di 'you know' è principalmente legato al bisogno di evitare silenzi imbarazzanti all'interno di una conversazione. Analogamente Buysse (2017), in uno studio su apprendenti di lingua inglese di diverse nazionalità, rileva che vi è spesso una predilezione da parte degli apprendenti per l'utilizzo di funzioni di coesione testuale. Tuttavia, lo studio evidenzia anche che la differenza tra apprendenti e nativi non è di natura qualitativa, come è invece affermato da House (2009), ma di natura quantitativa. In altre parole, così come riscontrato da Müller (2005), Buysse (2017) afferma che gli apprendenti non si discostano molto dai parlanti nativi nella tipologia di funzioni impiegate ma nella frequenza d'uso di tali funzioni, che è generalmente più bassa rispetto a quella di un parlante nativo.

### 3. Funzioni pragmatiche di 'you know'

Le funzioni pragmatiche prese in esame in questo studio sono un adattamento della classificazione presentata da Beeching (2016) sull'utilizzo di questo marcatore discorsivo nella varietà della lingua inglese parlata in Gran Bretagna. Essendo la

classificazione in lingua inglese, per quanto riguarda la corrispondenza delle varie funzioni in lingua italiana, è stata tenuta presente la classificazione introdotta da Bazzanella (1995).

'You know' può essere usato in lingua inglese come:

- *riempitivo*, spesso utilizzato con altri marcatori di discorso che svolgono la stessa funzione, per evitare pause e silenzi, come avviene per le occorrenze di 'you know' in (1). Il parlante sta per elencare una serie di benefici di un'esperienza lavorativa in una grande azienda, ma all'improvviso inizia a produrre una serie di parole apparentemente sconnesse ('you know between you know work') e usa 'you know' come riempitivo.
  - (1) [...] and it's with a big company and they are willing to pay us to work for the whole summer which means that you know between you know work gain experience all of this like what do you think?
- *indicatore di riformulazione*, ovvero un marcatore che può segnalare (i) un'esplorazione di quanto detto in precedenza, come avviene in (2), dove il parlante spiega il motivo per cui trova strano ('there's something weird') affittare la propria casa ('it's just my home'); (ii) una riformulazione in senso stretto attraverso la correzione del precedente enunciato o parte di esso. In (3) il parlante fa riferimento ad alcune persone che hanno lavorato fino a una certa età ('up until'), ma poi si rende conto che non era quello che effettivamente intendeva dire e riformula il concetto introducendolo con 'you know' ('from the age'); (iii) una parafrasi di quanto detto, spesso quando il parlante è alla ricerca del termine più preciso per esprimere un particolare concetto. Nell'esempio (4), il parlante menziona esperienze lavorative che possono costituire un valore aggiunto e utilizza 'you know' mentre è alla ricerca dei termini 'gone out on their own' per esprimere tale concetto.
  - (2) [...] I just it's just there's something weird about it/you know/it's just my own home/I just don't think I'd want people in it [...]
  - (3) I'm sort of lacking in experience/and some some other people have been working in business up until you know from the age of 16 and so [...]
  - (4) [...] wouldn't they want someone who's like you know like gone out on their own and got this amazing experience?
- *fatismo*, 'you know' può evidenziare la conoscenza condivisa, o presunta tale, tra i due interlocutori. Come si evince dall'esempio (5), il parlante presuppone che il proprio interlocutore sappia bene che la fine dei corsi è prossima.
  - (5) um well you know we finish college well uni in two weeks [...]/I was thinking why don't we do some volunteering
- *intensificatore*, 'you know' può (i) dare enfasi a un elemento della frase. Ad esempio in (6), il parlante pone l'accento sul fatto che l'affitto della casa non sia poi fonte di grosse preoccupazioni grazie all'assicurazione e evidenzia il segmento 'like you can rent your house' utilizzando 'you know'; (ii) specialmente in posizione finale, può rivelare un atteggiamento del parlante riguardo a quanto detto

in modo particolarmente marcato. Tale enunciato viene infatti presentato come una tautologia, difficilmente contraddicibile, come in (7):

(6) [...] I just think you know like you can rent your house out it's no real effort/if anything goes wrong you've got your insurance and everything is covered in it

(7) We're not all perfect, you know

- *indicatore di una transizione*, attraverso un'elaborazione di quanto detto o l'introduzione di un nuovo aspetto, come avviene in (8) in cui si introduce 'they are doing some really amazing thing':

(8) And I you know they are doing some really amazing things out there [...]

- *presa di turno*, in posizione iniziale e marcando spesso un cambio d'argomento, come avviene in (9). In tale funzione, 'you know' può essere parafrasato 'you know what?':

(9) [...] um well you know we finish college well uni in two weeks/I was thinking why don't we do some volunteering [...]<sup>2</sup>

#### 4. Obiettivi dello studio

Lo studio si propone di analizzare, attraverso un'analisi longitudinale, il marcatore discorsivo 'you know' nella produzione orale di 15 apprendenti di lingua inglese durante un periodo di studi in Irlanda di circa sei mesi. In particolare, questo studio ha come obiettivo di verificare se, in seguito alla loro esperienza all'estero, i partecipanti hanno iniziato a utilizzare 'you know' in modo diverso, così come sintetizzato dalla prima domanda di ricerca (DR):

DR1: Qual è l'effetto di un periodo di studio all'estero sull'utilizzo del marcatore discorsivo 'you know'?

In secondo luogo, la frequenza e l'uso del marcatore da parte degli apprendenti sono stati confrontati con un corpus di parlanti nativi per verificare se un'esperienza di studio all'estero possa far avvicinare l'apprendente a un uso e frequenza tipici di un parlante nativo o se invece, l'utilizzo del marcatore da parte degli apprendenti ha delle caratteristiche proprie, non riscontrabili nella produzione orale dei nativi.

DR2: In che modo (frequenza, uso) gli apprendenti utilizzano tale marcatore discorsivo rispetto ai parlanti nativi?

Infine, i risultati finali sono stati analizzati alla luce del contatto che i partecipanti hanno dichiarato di aver avuto con la L2 durante un periodo di studio al fine di esaminare se tale esposizione alla lingua abbia influito sulla produzione del marcatore di discorso preso in esame, così come evidenziato dall'ultimo quesito di ricerca:

<sup>2</sup> Gli esempi sono tratti da Beeching (2016: 99-101). Negli esempi 5 e 9 la stessa occorrenza è stata codificata da Beeching (2016) come un esempio di fatismo e di presa di turno. Ciò potrebbe derivare dalla polifunzionalità dei marcatori discorsivi, ovvero essi possono ricoprire diverse funzioni pragmatiche in diversi contesti, ma a volte anche più funzioni pragmatiche all'interno dello stesso contesto.

DR3: In che modo è possibile relazionare i risultati linguistici degli apprendenti con il contatto che questi ultimi hanno avuto con i parlanti nativi e la L2 durante l'esperienza all'estero?

## 5. Metodologia

### 5.1. La raccolta dati

Lo studio è stato condotto con 15 parlanti nativi e 15 studenti italiani durante un periodo di studio Erasmus in Irlanda. Gli studenti italiani sono stati intervistati in due tempi diversi nell'arco dei sei mesi di permanenza in Irlanda in modo da poter analizzare la produzione del marcatore preso in esame nel tempo. I parlanti nativi sono stati invece intervistati una sola volta. La prima intervista con gli studenti italiani ha avuto luogo durante il loro primo mese in Irlanda (Tempo 1 – T1), mentre la seconda intervista è avvenuta verso la fine dell'esperienza all'estero (Tempo 2 – T2). Le interviste sono state organizzate sul modello dell'intervista sociolinguistica di Labov (1984), al fine di favorire la produzione di linguaggio spontaneo. Infatti, come sottolineato da Labov, lo scopo della ricerca linguistica su una comunità di parlanti è scoprire come la gente effettivamente parla quando non è sottoposta a un'osservazione sistematica, ma è solo attraverso tale tipo d'osservazione che è possibile raccogliere dati che permettono di condurre un'analisi linguistica su una comunità di parlanti (Labov, 1984: 29). Da qui la necessità di ovviare al 'paradosso dell'osservatore' (Labov, 1984: 40), ovvero limitare la distorsione dei dati causata dalla presenza dell'intervistatore e, soprattutto, dalla consapevolezza da parte dell'intervistato/a che il materiale prodotto è registrato e sarà successivamente analizzato.

Gli argomenti trattati all'interno delle interviste sono stati molteplici, informali e formali. Pur essendo le domande basate sul modello fornito da Labov (1984), al fine di consentire una maggiore e migliore comparabilità tra le interviste, l'intervistatore ha adottato il principio del *tangential shift*, ovvero più che porre domande dirette agli informatori, ha cercato di seguire i loro racconti, ponendo domande ampie e generali sugli argomenti previsti in entrambe le interviste. Partendo da domande rompighiaccio, come quelle relative alla provenienza, agli studi fatti o all'attuale residenza in Irlanda, si è passati ad argomenti che hanno dato un maggior margine di libertà di conversazione agli informatori, tra cui il rapporto con i coinquilini, la nostalgia di casa, i progetti futuri, le differenze culturali tra Italia e Irlanda e le principali paure. Nel corso della conversazione, inoltre, sono state poste domande su argomenti emotivamente coinvolgenti per gli informatori. Tale scelta, come evidenziato dallo stesso Labov (1984), è stata fatta con l'obiettivo di ovviare al paradosso dell'osservatore, poiché quando vengono toccati argomenti di questo tipo, il parlante è meno concentrato sull'accuratezza grammaticale e la forma linguistica.

Ogni intervista ha avuto una durata media di circa 45 minuti e all'interno di ogni intervista ciascun informatore ha prodotto in media circa 5190 parole. I dati orali sono stati trascritti *verbatim*, seguendo le convenzioni proposte da Strassel

*et al.* (2003). Le occorrenze sono poi state estratte attraverso *AntConc* (Anthony, 2014), uno strumento per l'estrazione di dati linguistici comunemente usato nella linguistica dei *corpora*, e le funzioni pragmatiche di ogni occorrenza sono state codificate sulla base del contesto linguistico.

## 5.2. Il campione

Il campione era costituito principalmente da informatori di sesso femminile. Per quanto riguarda gli studenti italiani, tra i 15 informatori vi erano cinque partecipanti di sesso maschile e 10 studentesse. Il gruppo di parlanti nativi era maggiormente bilanciato in relazione al genere, in quanto vi erano sette individui di sesso maschile e otto di sesso femminile. Come precedentemente detto, gli apprendenti erano studenti di madrelingua italiana che stavano trascorrendo un periodo di studio Erasmus in Irlanda. Tuttavia, siccome la partecipazione allo studio era del tutto volontaria, la tipologia degli studi universitari era piuttosto variegata. Cinque degli studenti intervistati erano iscritti a un corso di laurea in lingue e letterature straniere, che prevedeva lo studio della lingua inglese e di un'altra lingua moderna. Per il resto dei partecipanti, invece, la lingua inglese non era una delle principali materie di studio, anche se il loro piano di studi prevedeva almeno un esame in lingua inglese. Il gruppo di parlanti nativi era costituito principalmente da studenti irlandesi iscritti alla facoltà di lingue straniere ( $n=7$ ). Inoltre, dato il loro presumibile contatto con apprendenti di lingua inglese, il gruppo comprendeva altresì giovani laureati che stavano frequentando un corso di abilitazione all'insegnamento della lingua inglese ( $n=4$ ) e giovani insegnanti di lingua inglese ( $n=4$ ). Anche in tal caso, gli informatori erano irlandesi e avevano un'età media simile a quella degli studenti italiani.

Per quanto riguarda il livello di inglese degli apprendenti, gli informatori italiani avevano al loro arrivo in Irlanda un livello B2 secondo il Quadro Comune di Riferimento Europeo (QCER) per la conoscenza delle lingue (Council of Europe, 2001). Tale livello, in assenza di altre certificazioni, è stato facilmente determinabile dal fatto che tutti gli studenti intervistati frequentavano dei corsi di lingua inglese presso l'università dove lo studio è stato condotto. I suddetti corsi sono organizzati sulla base del QCER e, in assenza di certificazione attestante il livello linguistico all'arrivo, i partecipanti sostengono un test che prevede una parte grammaticale, una produzione scritta e un breve colloquio, in base al cui esito gli studenti sono ammessi ai corsi.

La partecipazione alla ricerca è stata del tutto volontaria e gli informatori non erano consapevoli dello specifico fenomeno linguistico preso in esame, al fine di non inficiare la produzione dei dati raccolti. Per tale motivo, la ricerca è stata rivolta alla produzione del marcatore 'you know' e non ha potuto affrontare questioni relative alla percezione dell'utilizzo del marcatore da parte dei partecipanti o degli eventuali stigmi associati al suo uso. La modalità di raccolta dati è stata simile sia con gli apprendenti sia con i parlanti nativi, al fine di favorire la comparabilità dei dati raccolti. Le interviste sono state condotte dallo stesso intervistatore e hanno avuto durata e struttura simili.



## 6. *Analisi*

L'analisi del marcatore 'you know' è stata condotta tenendo presente la frequenza di tale marcatore in relazione al numero di parole prodotto da ciascun parlante nel corso della conversazione (§ 5.1) e i tre usi pragmatici più frequenti di questo segnale discorsivo (§ 5.2). L'analisi è stata di natura longitudinale e comparatistica per consentire di analizzare l'utilizzo del marcatore durante il periodo di studio in Irlanda e paragonare i risultati ottenuti alla fine dell'esperienza (Tempo 2) con un gruppo di parlanti nativi. I dati riportati nella seguente sezione tengono in considerazione i valori medi di ciascun gruppo di parlanti. La frequenza è stata normalizzata sulla base del numero di occorrenze per ogni mille parole impiegate.

### 6.1. Frequenza

Come è possibile notare dalla tab. 1, nel corso della loro esperienza all'estero, gli apprendenti hanno incrementato l'utilizzo di 'you know'<sup>3</sup>. Infatti, mentre nel Tempo 1 il marcatore è utilizzato con una frequenza di 1,32 per ogni 1000 parole prodotte, nel Tempo 2 'you know' è utilizzato con una frequenza di circa 3 parole per ogni 1000 parole. Tuttavia, i dati hanno anche mostrato che tale differenza non è statisticamente rilevante (valore  $p$ : 0,161). L'analisi è stata condotta con test  $t$ , al fine di verificare se il valore medio nel Tempo 2 si discostava significativamente dal valore medio nel Tempo 1. Essendo il valore  $p$  superiore a 0,05, l'analisi ha mostrato che, nonostante l'incremento nel tempo, non vi sono state differenze statisticamente rilevanti tra l'inizio e la fine dell'esperienza Erasmus in termini di frequenza.

Tabella 1 - *Frequenza longitudinale di 'you know'*

T1	T2	Differenza T1 & T2	Valore $p$	Significatività
1,32	2,99	+1,67	0,161	Non presente

Siccome l'obiettivo della ricerca è di analizzare gli effetti di un'esperienza di studio all'estero, i risultati ottenuti nel Tempo 2, ovvero alla fine dei sei mesi in Irlanda, sono stati poi paragonati con la frequenza normalizzata di questo marcatore da parte dei parlanti nativi. Come è evidente dalla tab 2., i risultati del test  $t$  mostrano che nel Tempo 2 gli apprendenti non presentano differenze significative quando paragonati ai parlanti nativi (valore  $p$ : 0,222), mentre la significatività è presente all'arrivo in Irlanda (valore  $p$ : 0,002). Quindi, nonostante non vi sia stato un incremento significativo nella frequenza d'uso di questo marcatore da parte degli studenti Erasmus, alla fine del periodo di studio in Irlanda questi informatori non presentano differenze significative quando paragonati a parlanti del posto (valore  $p$ : 0,222).

<sup>3</sup> Nelle sessioni successive, tale valore verrà definito come 'you know' "decontestualizzato" in quanto tali dati si riferiscono all'uso di 'you know' come marcatore discorsivo senza considerare la specifica funzione dell'occorrenza nel contesto.

Tabella 2 - *Paragone con i parlanti nativi*

	Apprendenti	Parlanti nativi	Valore <i>p</i>	Significatività
T1	1,31	5,44	0,002	Presente
T2	2,99	5,44	0,222	Non presente

## 6.2. Uso

Dopo aver analizzato la frequenza di 'you know' come marcatore discorsivo si è poi passati a studiare l'uso, prendendo in esame, in particolare, le tre funzioni pragmatiche più frequenti nei due corpora. La frequenza di ciascuna funzione è espressa in percentuale, calcolata tenendo in considerazione il numero delle occorrenze di questo marcatore in tale funzione sul totale delle occorrenze di tale marcatore. Anche per le funzioni pragmatiche sono stati considerati i valori medi per ciascun gruppo.

Come è evidente dalla tab. 3, l'uso di questo marcatore, in termini di tipologia delle funzioni pragmatiche, non sembra aver subito sostanziali cambiamenti nel corso dei sei mesi in Irlanda. Infatti, sia nel Tempo 1 sia nel Tempo 2, tale marcatore è principalmente usato come riempitivo e come un segnale di esplicitazione di quanto precedentemente detto. In entrambi i casi, vi è stato un incremento nel tempo (Riempitivo: +4,84%; Indicatore d'esplicitazione: + 3,03), ma tale incremento non è stato significativo (Riempitivo: valore *p* 0,662; Indicatore d'esplicitazione: valore *p* 0,481). Per quanto riguarda la terza funzione più frequente, all'arrivo in Irlanda, 'you know' è utilizzato dagli apprendenti, sebbene in una percentuale più bassa rispetto alle altre due funzioni (4,11%), per sottolineare un segmento della frase (intensificatore). Nel Tempo 2, invece, tale funzione non si presenta più tra le tre più frequenti e al suo posto è possibile notare l'utilizzo di 'you know' come segnale di riformulazione mentre il parlante è alla ricerca del termine più preciso o appropriato da utilizzare in tale contesto (18,46%).

Tabella 3 - *Uso longitudinale di 'you know' da parte degli apprendenti*

		T1		T2
1	Riempitivo	45,39%	Riempitivo	50,23%
2	Indicatore d'esplicitazione	16,36%	Indicatore d'esplicitazione	19,39%
3	Intensificatore	4,11%	Indicatore di riformulazione (ricerca del termine più corretto)	18,46%

I risultati sono stati poi confrontati con il campione di parlanti nativi e le tre funzioni pragmatiche più frequentemente utilizzate da questi informatori sono sintetizzate nella tab. 4. Come è possibile notare dalle tab. 3-4, gli apprendenti e i parlanti nativi presentano due funzioni tipologicamente simili, ovvero l'utilizzo di 'you know' come riempitivo e come indicatore di un'esplicitazione. Per quanto riguarda la terza funzione, vi sono invece delle differenze. Nel Tempo 1, gli apprendenti tendono a utilizzare 'you know' come intensificatore, specialmente in posizione iniziale o mediana, per sottolineare alcuni elementi della conversazione. Nel Tempo 2, invece, gli

apprendenti usano una funzione tipicamente di coesione testuale, in quanto utilizzano questo marcatore mentre sono alla ricerca del termine più appropriato da utilizzare nel corso della conversazione. I parlanti nativi, invece, presentano come terza funzione più frequente una funzione volta a rivelare l'atteggiamento del parlante riguardo quanto detto. Infatti, questi parlanti presentano una percentuale alquanto alta di 'you know' in posizione finale, utilizzato per segnalare una sorta di tautologia per il parlante.

Tabella 4 - *Usa di 'you know' da parte dei parlanti nativi*

1	Indicatore d'esplicitazione	33,56%
2	Riempitivo	16,63%
3	Intensificatore (tautologia)	15,31%

Successivamente, i valori delle due funzioni tipologicamente simili sono stati analizzati con test *t*, al fine di verificare se sono presenti differenze significative. I risultati sono sintetizzati nella tab. 5.

Tabella 5 - *Differenza tra apprendenti e nativi (riempitivi e indicatori d'esplicitazione)*

	Apprendenti (T2)	Parlanti nativi	Differenza tra i due gruppi	Valore <i>p</i>	Significatività
Riempitivi	50,23%	16,63%	+33,60%	0,013	Presente
Indicatori d'esplicitazione	19,39%	33,56%	-14,17%	0,074	Non presente

Come è evidente dalla tab. 5, gli apprendenti si discostano significativamente dalla produzione dei parlanti nativi per quanto riguarda la produzione di 'you know' come riempitivo (valore *p*: 0,013) e gli apprendenti sembrano utilizzare questa funzione in misura maggiore rispetto ai parlanti nativi (+33,60%). Al contrario, per quanto riguarda la funzione di esplicitazione, nonostante tale uso sia meno frequente tra gli apprendenti, la differenza tra i due gruppi non risulta statisticamente rilevante (valore *p*: 0,074).

## 7. *Discussione*

Il primo quesito di questo studio (DR1) è volto a indagare se un periodo di studio all'estero influisca sulla produzione del marcatore 'you know' nella produzione orale di studenti italiani di lingua inglese. L'analisi si è incentrata su due aspetti: la frequenza del marcatore discorsivo 'you know' "decontestualizzato" e la tipologia e la frequenza d'uso delle tre funzioni pragmatiche più frequenti. L'analisi presentata nella sezione 5 mostra che la risposta a questo quesito può essere interpretata come positiva in termini di frequenza del marcatore 'you know' "decontestualizzato". Infatti, durante la loro esperienza all'estero, gli apprendenti hanno aumentato

nel corso dell'esperienza la loro produzione del marcatore discorsivo 'you know', sebbene differenze statisticamente rilevanti non siano presenti. Quando paragonati al gruppo di parlanti nativi (DR2), differenze significative tra i parlanti nativi e la produzione degli apprendenti nel Tempo 2 non sono state rinvenute mentre la significatività è presente nel paragone tra parlanti nativi e apprendenti all'arrivo in Irlanda (Tempo 1).

Per quanto riguarda l'uso, la situazione si presenta un po' più complessa. In termini di tipologia delle funzioni, gli studenti italiani non presentano sostanziali differenze tra Tempo 1 e Tempo 2. Infatti, mentre all'arrivo in Irlanda 'you know' è utilizzato principalmente come un riempitivo, un marcatore d'esplicitazione e un segnale per sottolineare un elemento della comunicazione, nel Tempo 2, le prime due funzioni più frequenti restano pressoché invariate mentre la terza è una funzione di coesione testuale, che segnala che il parlante è alla ricerca del termine più corretto da utilizzare. Il paragone con i parlanti nativi (DR2) mostra che i due gruppi presentano delle somiglianze nella tipologia delle funzioni più frequentemente utilizzate (uso di 'you know' come riempitivo e come indicatore d'esplicitazione), ma gli apprendenti si discostano significativamente dai parlanti del posto in relazione alla produzione di 'you know' come riempitivo. Quindi, i risultati ottenuti avvalorano quanto affermato da Buisse (2017), ovvero la differenza tra apprendenti e parlanti nativi non è nella tipologia delle funzioni usate ma nella frequenza d'uso di tali funzioni.

Per quanto riguarda la terza funzione più frequente, nel corso dell'esperienza all'estero gli apprendenti hanno modificato tale funzione. Mentre nel Tempo 1 gli apprendenti presentano una funzione volta a sottolineare quanto detto (intensificatore), nel Tempo 2 presentano una funzione principalmente di collante testuale, ovvero tendono a utilizzare tale marcatore per guadagnare del tempo e, nel frattempo, ricercare il termine più appropriato in tale contesto. Quindi i risultati ottenuti nel Tempo 2 avvalorano quanto affermato da House (2009), ovvero che gli apprendenti sembrano prediligere funzioni di coesione testuale.

Tali risultati sono stati letti in relazione al tipo di contatto che gli apprendenti (DR3) hanno dichiarato di aver avuto nel corso della propria esperienza all'estero. Nel corso dell'intervista condotta prima della fine dell'esperienza, gli apprendenti hanno dichiarato, che sebbene avessero vissuto in una nazione in cui l'inglese era una delle lingue ufficiali, il contatto con i parlanti nativi era stato alquanto basso e la lingua inglese era stata principalmente utilizzata come lingua franca con parlanti di altre lingue. Tale assenza di contatto frequente con i parlanti nativi potrebbe spiegare le differenze presenti tra i due gruppi. In secondo luogo, i partecipanti hanno anche dichiarato di aver utilizzato la lingua inglese principalmente per conversazioni brevi durante la loro esperienza all'estero. Ciò può far supporre che quando posti nella situazione di dover utilizzare la lingua per una conversazione più lunga, come quella presa in esame da questo studio, nella quale, tra l'altro, essi avevano un ruolo fondamentale (l'intervistatore, come detto nella sezione 4, si limitava a seguire i loro discorsi e aveva un ruolo marginale nella conversazione) abbiano dovuto

ricorrere a un utilizzo massiccio di riempitivi per mantenere una certa fluidità nel discorso ed evitare silenzi imbarazzanti.

Inoltre, anche il cosiddetto *folk linguistic consensus* riguardo a un possibile miglioramento nella produzione nella L2 potrebbe aver in qualche modo influito sulla produzione di questo marcatore nel Tempo 2. Infatti, quando agli studenti è stato chiesto di valutare in che aspetto linguistico si sentivano più forti in seguito all'esperienza all'estero, tutti i partecipanti hanno affermato di aver espanso il lessico nella L2. Pertanto, l'utilizzo nel Tempo 2 di 'you know' come riformulatore volto alla ricerca del termine più appropriato potrebbe essere un segnale, più o meno consapevole, da parte del parlante del termine più preciso appreso e/o che il miglioramento in seguito all'esperienza all'estero per l'apprendente ha avuto luogo. Tale assunto può essere esclusivamente basato sulla percezione dei partecipanti siccome un'analisi sulla loro produzione lessicale durante il periodo di studi all'estero era al di là degli scopi del presente studio.

## 7. Conclusioni

In conclusione, l'analisi ha mostrato che in seguito a un'esperienza di studi all'estero gli apprendenti hanno aumentato la frequenza di 'you know' "decontestualizzato" nella loro produzione orale e, in termini di frequenza, non vi sono differenze significative quando paragonati a parlanti nativi. Per quanto riguarda le tre funzioni pragmatiche più frequenti, nonostante la presenza di alcune somiglianze relative all'uso, l'analisi ha evidenziato delle differenze nel modo di utilizzare questo marcatore da parte degli apprendenti. Tale differenze potrebbero essere ascrivibili all'*input* ricevuto durante l'esperienza all'estero o, come sottolineato da Müller (2005) e House (2009) a una serie di bisogni comunicativi da parte dell'apprendente, come la necessità di evitare silenzi durante la conversazione. Quindi, sebbene i risultati mostrino che l'esperienza abbia influito positivamente sull'utilizzo di 'you know' da parte degli apprendenti, l'analisi ha anche evidenziato che una serie di variabili socio-contestuali possono influire nella sua produzione nella L2.

Come affermato in precedenza, lo studio è stato condotto con studenti che hanno volontariamente partecipato alla ricerca e ha avuto un focus longitudinale. Tale prospettiva costituisce sicuramente un elemento innovativo di questo studio. Infatti, il numero di studi longitudinali è piuttosto esiguo a causa del forte impegno richiesto ai partecipanti per la raccolta dei dati. Tuttavia, nonostante il contributo alla letteratura scientifica preesistente, vi sono delle limitazioni che vanno tenute in debito conto. In primo luogo l'analisi si è soffermata su un gruppo di studenti all'estero al fine di analizzare il ruolo di tale esperienza sulla produzione del marcatore discorsivo preso in esame. I risultati ottenuti possono essere ascrivibili al contesto in cui i partecipanti hanno vissuto per sei mesi ma conclusioni definitive su tale aspetto non possono essere avanzate a causa della mancanza di un gruppo di controllo di studenti all'interno di un contesto di apprendimento formale nella propria nazione di origine. Allo stesso modo, lo studio si è concentrato sullo studio longitudinale del

marcatore, ma non ha tenuto in considerazione l'evoluzione della padronanza della lingua inglese nel corso dei sei mesi. Tale aspetto potrebbe aver influito sulla produzione del fenomeno linguistico preso in esame. Inoltre, questo studio ha analizzato in maniera quantitativa l'utilizzo di 'you know' in modo da evidenziare le differenze tra un gruppo di studenti e un gruppo di parlanti nativi. Tuttavia, l'utilizzo dei marcatori discorsivi può essere considerato come parte dell'idioletto di ciascun parlante e il loro uso può variare da una persona all'altra. Quindi, un'analisi con un focus più qualitativo potrebbe permettere di esaminare la questione delle differenze individuali all'interno dello stesso gruppo di parlanti. Si può pertanto concludere che queste tre limitazioni possono essere annoverate tra le direzioni verso cui è possibile indirizzare la ricerca sui marcatori discorsivi nella L2 in futuro.

### *Bibliografia*

ANTHONY L. (2014), *AntConc* (Version 3.4.4) [Computer Software], Waseda University, Tokyo, <http://www.laurenceanthony.net/> (ultimo accesso 19 luglio 2017).

BARRON A. (2006), Learning to say 'you' in German: the acquisition of sociolinguistic competence in a study abroad context, in DUFON M.A. - CHURCHILL E. (eds), *Language learners in study abroad contexts*, Multilingual Matters, Clevedon: 59-88.

BAZZANELLA C. (1995), I segnali discorsivi, in RENZI L. - SALVI G. - CARDINALETTI A. (a cura di) *Grande grammatica italiana di consultazione*, il Mulino, Bologna, vol. 3 (*Tipi di frase, deissi, formazione delle parole*): 225-257.

BAZZANELLA C. (2011), Segnali discorsivi, in *Enciclopedia Treccani* [http://www.treccani.it/enciclopedia/segnali-discorsivi\\_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/segnali-discorsivi_(Enciclopedia-dell'Italiano)/) (ultimo accesso 29 aprile 2018).

BEECHING K. (2016), *Pragmatic markers in British English: meaning in social interaction*, Cambridge University Press, Cambridge.

BUYSSE L. (2017), The pragmatic marker you know in learner Englishes, in *Journal of Pragmatics* 121: 40-57.

COUNCIL OF EUROPE (2001), *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press, Cambridge

DE KLERK V. (2005), Procedural meanings of well in a corpus of Xhosa English, in *Journal of Pragmatics* 37: 1183-1205.

DEVLIN A.M. (2013), Towards an understanding of the impact of intensity and diversity of contact with the TL during study abroad on the construction of identity: The case of non-native speaker teachers of English, in ROBERTS L. - EWERT A. - PAWLAK M. - WREMBEL M. (eds), *EUROSLA Yearbook 13*, John Benjamins, Amsterdam: 199-225.

DEWEY D. (2007), Learning during study abroad: what we know and what we have yet to learn, in *Japanese Language and Literature* 41(2): 245-269.

EUROPEAN COMMISSION (2015), *Erasmus – Facts, figures & trends. The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2013-14*, Publications Office of the European Union, Luxembourg: [http://ec.europa.eu/education/library/statistics/erasmus-plus-facts-figures\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/statistics/erasmus-plus-facts-figures_en.pdf) (ultimo accesso 9 marzo 2018).

- FREED B. - SEGALOWITZ N. - DEWEY D. (2004), Context of learning and second language fluency in French, in *Studies in Second Language Acquisition* 26(2): 275-301.
- GIULIANO P. - RUSSO R. (2014), L'uso dei marcatori discorsivi come segnale di integrazione linguistica e sociale, in DONADIO P. - GABRIELLI G. - MASSARI M. (a cura di), *Uno come te*, Franco Angeli, Milano: 237-247.
- HOUSE J. (2009), Subjectivity in English as lingua franca discourse: the case of you know, in *Intercultural Pragmatics* 6(2): 171-193.
- HOWARD M. (2005), Second language acquisition in a study abroad context: a comparative investigation of the effects of study abroad and foreign language instruction on the L2 learner's grammatical development, in HOUSEN A. - PIERRARD M. (eds), *Investigations in instructed second language acquisition*, Mouton de Gruyter, Berlin - New York: 495-530.
- KINGINGER C. (2011), Enhancing language learning in study abroad, in *Annual Review of Applied Linguistics* 31: 58-73.
- LABOV W. (1984), Field methods of the project on linguistic change and variation, in BAUGH J. - SCHERZER J. (eds), *Language in use*, Prentice Hall, Eagle Cliffs NJ: 28-53.
- LIAO S. (2009), Variation in the use of discourse markers by Chinese teaching assistants in the US, in *Journal of Pragmatics* 41(7): 1313-1328.
- MIGGE B. (2015), *Now* in the speech of newcomers to Ireland, in AMADOR-MORENO C. - MCCAFFERTY K. - VAUGHAN E. (eds), *Pragmatic markers in Irish English*, John Benjamins, Amsterdam - Philadelphia: 390-407.
- MORA J. (2014), The role of onset level on L2 perceptual phonological development after formal instruction and study abroad, in PÉREZ-VIDAL C. (ed.), *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts*, John Benjamins, Amsterdam - Philadelphia: 167-194.
- MÜLLER S. (2005), *Discourse Markers in Native and Non-native English Discourse*, John Benjamins, Amsterdam - Philadelphia.
- NESTOR N. - REGAN V. (2015), The significance of age and place of residence in the positional distribution of discourse *like* in L2 speech, in AMADOR-MORENO C. - MCCAFFERTY K. - VAUGHAN E. (eds), *Pragmatic markers in Irish English*, John Benjamins, Amsterdam - Philadelphia, 408-432.
- PICHLER H. (2010), Methods in discourse variation analysis: reflections on the way forward, in *Journal of Sociolinguistics* 14(5): 581-608.
- REGAN V. - HOWARD M. - LEMÉE I. (2009), *The acquisition of sociolinguistic competence in a study abroad context*, Multilingual Matters, Clevedon.
- ROMERO TRILLO J. (2002), The pragmatic fossilization of discourse markers in non-native speakers of English, in *Journal of Pragmatics* 34(6): 769-784.
- ROMERO TRILLO J. (2018), Corpus pragmatics and second language pragmatics: a mutualistic entente in theory and practice, in *Corpus Pragmatics*. <https://doi.org/10.1007/s41701-018-0031-5> (ultimo accesso 29 aprile 2018).
- SANKOFF G. - THIBAUT P. - NAGY N. - BLONDEAU H. - FONOLLOSA M.O. - GAGNON L. (1997), Variation in the use of discourse markers in a language contact situation, in *Language Variation and Change* 9(2): 191-217.

SERRANO R. - LLANES À. - TRAGANT E. (2011), Analyzing the effect of context of second language learning: domestic intensive and semi-intensive courses versus study abroad in Europe, in *System* 39(2): 133-143.

SERRANO R. - TRAGANT E. - LLANES À. (2012), A longitudinal analysis of the effects of one year abroad, in *The Canadian Modern Language Review* 68(2): 138-163.

SIMÕES A. (1996), Phonetics in second language acquisition: an acoustic study of fluency in adult learners of Spanish, in *Hispania* 79(1): 87-95.

STRASSEL S. - CONN J. - EVANS S. - CIERI C. - LABOV W. - MAEDA K. (2003), *The SLX corpus of classic sociolinguistic interviews*, University of Pennsylvania [http://fave.ling.upenn.edu/downloads/Transcription\\_guidelines\\_FAAV.pdf](http://fave.ling.upenn.edu/downloads/Transcription_guidelines_FAAV.pdf) (ultimo accesso 27 luglio 2017).

TEICHLER U. (2015), The impact of temporary study abroad, in MITCHELL R., TRACY-VENTURA N. - MCMANUS K. (eds), *Social interaction, identity and language learning during residence abroad*, Eurosla monographs Series 4: 17-32.

XIAO F. (2015), Adult second learners' pragmatic development in the study-abroad context: a review, *Frontiers: the Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 25(2): 132-149.