

# LE DINAMICHE DELL'INTERAZIONE

Prospettive di analisi e contesti applicativi

a cura di

Cecilia Andorno - Roberta Grassi

studi AltLA **5**

AltLA

**studi AltLA 5**

# LE DINAMICHE DELL'INTERAZIONE

Prospettive di analisi e contesti applicativi

a cura di

CECILIA ANDORNO – ROBERTA GRASSI

Milano 2016

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

*Comitato scientifico*

Giuliano Bernini, Camilla Bettoni, Cristina Bosisio, Simone Ciccolone, Anna De Meo, Laura Gavioli, Natacha S.A. Niemants, Elena Nuzzo, Jacopo Saturno, Lorenzo Spreafico, Marilisa Vitale.

© 2016 AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata  
Via Cartoleria, 5  
40100 Bologna - Italy  
email: [info@aitla.it](mailto:info@aitla.it)  
sito: [www.aitla.it](http://www.aitla.it)



Edizione realizzata da  
Officinaventuno  
Via Doberdò, 21  
20126 Milano - Italy  
email: [info@officinaventuno.com](mailto:info@officinaventuno.com)  
sito: [www.officinaventuno.com](http://www.officinaventuno.com)

ISBN edizione cartacea: 978-88-9765-714-9  
ISBN edizione digitale: 978-88-9765-715-6

# Indice

Prefazione	5
------------	---

## PARTE I

### *Il dato linguistico in prospettiva dialogica*

EMILIA CALARESU	
Dialogicità e grammatica	13
DIEGO SIDRASCHI	
Sintassi dialogica del complimento	29
SILVIA DAL NEGRO	
Il dialogo nella riflessione grammaticale esplicita	45

## PARTE II

### *L'interazione in contesto didattico*

STEVE WALSH	
Sviluppare la Competenza Interazionale di Classe	61
FRANCESCA LA RUSSA - ELENA NUZZO	
L'interazione tra pari nell'elaborazione del <i>feedback</i> correttivo	77
MARGARET RASULO	
L'interazione dialogica nelle classi CLIL: analisi e rivisitazione del concetto di autenticità	91
SILVIA SORDELLA	
“Con parole mie”: la lingua per lo studio in una classe multilingue	109

## PARTE III

### *L'interazione e l'apprendimento di seconde lingue*

ROSA PUGLIESE	
Interazioni narrate di una <i>literacy</i> in L2: <i>Mandorle amare</i> , tra letteratura e <i>case study</i>	123
JACOPO SATURNO	
Morfosintassi e situazione comunicativa in varietà di apprendimento iniziali: un confronto tra interazione semi-spontanea e test strutturati	139
PATRIZIA GIULIANO - SIMONA ANASTASIO - ROSA RUSSO	
Fenomeni di riformulazione nell'interazione: apprendenti immigrati dell'italiano L2 e parlanti nativi dell'italiano L1 a confronto	159



## PARTE IV

*L'interazione in contesti multilingui*

ARTURO TOSI	
Tradurre da una lingua franca	175
ILARIA FIORENTINI - ANDREA SANSÒ	
Interagire in contesto multilingue e cose così. Il caso dei <i>general extenders</i>	189
GRETA ZANONI	
L'interazione tra parlanti di italiano L1 e L2 nel forum linguistico di LIRA	203
FRANCESCA LA FORGIA	
Conversazioni sulla lingua: il forum italiano-inglese di <i>WordReference</i>	217

## PARTE V

*L'interazione in presenza di patologie*

PETER AUER - INA HÖRMEYER	
La costruzione dell'intersoggettività nella comunicazione aumentata e alternativa (CAA)	235
ELISA PELLEGRINO - VALERIA CARUSO - ANNA DE MEO	
L'interazione verbale tra sordi e udenti: analisi di alcuni meccanismi conversazionali	253
VALENTINA BIANCHI	
Prospettive di studio nel linguaggio afasico: l' <i>io</i> nell'interazione	269

## PARTE VI

*L'interazione nelle professioni*

CLAUDIO BARALDI	
La gestione nell'incontro mediato: riflessioni sulla formazione per interpreti e mediatori che lavorano nei servizi pubblici	285
NATACHA NIEMANTS - LETIZIA CIRILLO	
Il <i>role-play</i> nella didattica dell'interpretazione dialogica: focus sull'apprendente	301
DORIS HÖHMANN	
Supporti di mediazione linguistico-culturale bi- e plurilingui a carattere dialogico per migliorare la qualità della comunicazione in ambito medico/ospedaliero	319
LUCIANO ROMITO - MARIA ASSUNTA CIARDULLO	
MANUELA FRONTERA - FRANCESCA BIANCHI	
Analisi Conversazionale e (a)simmetria dei ruoli nel parlato intercettato	333
Indice autori	343

## Prefazione

Siamo liete di presentare questo quinto volume della collana degli Studi AItLA, dedicato alle dinamiche dell'interazione nella varietà dei contesti situazionali. Il volume affronta un tema molto praticato dai membri dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata, per le naturali e numerose ricadute che esso ha in diversi ambiti professionali – medico, educativo, della mediazione linguistica – che, accanto ad altri meno esplorati come quello forense, anche in questo volume sono ben rappresentati. A questo interesse applicativo, il volume affianca uno sguardo ai contributi che una ricerca determinata a porre al centro della propria riflessione l'intrinseca dialogicità del linguaggio verbale può portare ai diversi livelli dell'analisi delle lingue, nelle loro dimensioni di sistema e di uso, e dei repertori linguistici dei parlanti.

Il volume nasce dall'occasione del XVI Congresso dell'Associazione, tenutosi all'Università di Modena e Reggio Emilia nel febbraio del 2016. Ci piace ricordare che, all'interno di un programma assai nutrito e variegato di comunicazioni di studiosi provenienti da diverse scuole metodologiche e tradizioni di pensiero, da istituzioni italiane ed estere, e che ha visto momenti di discussione anche vivaci, il Congresso ha ospitato un *panel* curato da Rosa Pugliese e dedicato alla memoria di Daniela Zorzi, studiosa prematuramente scomparsa, che come socia fondatrice dell'AItLA aveva da subito contribuito a porre al centro dell'attività di ricerca dell'associazione i temi della comunicazione e dell'interazione, specie in ambito interlinguistico e interculturale. Amici e allievi di Daniela avevano in quell'occasione illustrato le diverse direzioni di ricerca che l'insegnamento dell'amica e maestra aveva contribuito ad aprire in Italia.

Da una selezione e da una successiva rielaborazione di molti dei contributi allora presentati nel congresso e nel *panel* tematico ha preso le mosse la redazione dell'attuale volume, organizzato in sei sezioni tematicamente omogenee, che coprono vari ambiti di analisi e di applicazione, la cui coesione interna è assicurata, oltre che dal comune interesse per le dinamiche interazionali del linguaggio e le proprietà che al linguaggio ne derivano, dal ricorrere di metodologie e strumenti osservativi propri del parlato dialogico applicati a una varietà di contesti d'uso.

La prima sezione del volume, *Il dato linguistico in prospettiva dialogica*, ospita tre contributi che adottano il dialogo come punto di partenza dell'analisi linguistica. Sulla scorta delle riflessioni e delle prospettive di analisi che, da Benveniste e Bühler fino alle più recenti proposte di Linell, Auer, Du Bois, hanno prestato attenzione alla intrinseca dialogicità della lingua, **Calaresu** rivendica la necessità di portare tale “doppia dialogicità” – intesa come discorso situato e insieme trascendente la

situazione specifica – al centro della descrizione grammaticale. **Sidraschi**, attraverso l'analisi delle risonanze – fenomeni di copia di costruzioni sintattiche fra i turni delle coppie adiacenti di un atto di complimento, funzionali a manifestare funzioni linguistiche situazionalmente pertinenti (accettazione / rifiuto) – illustra un esempio di descrizione della sintassi del parlato in situazione attento al ruolo della dialogicità. **Dal Negro**, in chiusura di sezione, lamentando come prospettive dialogiche siano tuttora distanti dalla pratica della descrizione grammaticale scolastica, osserva invece le ripercussioni che la programmatica disattenzione verso tale dimensione ha sulle capacità dei discenti, fino ai più alti gradi di istruzione scolastica, di distinguere categorie grammaticali, funzionali e comunicative come quelle di persona verbale, soggetto, agente e parlante.

La seconda sezione, intitolata *L'interazione in contesto didattico*, ospita quattro contributi, tutti dedicati a specificità interazionali del contesto educativo – o di particolari contesti didattici. La sezione è aperta da **Walsh**, che introduce al pubblico italofono il concetto di Competenza Interazionale di Classe, recentemente concettualizzato dallo stesso autore come «l'abilità [...] di usare l'interazione come strumento per mediare [...] l'apprendimento» in classe. L'articolata descrizione e l'ampia esemplificazione qui offerte illuminano il cambio di prospettiva implicato dall'assunto, nonché le sue potenzialità applicative in sede didattica e di *testing*. Il contributo di **La Russa** e **Nuzzo** incrocia invece la dimensione orale con lo scritto, nella sua analisi di apprendenti di L2 impegnate a discutere – implementandolo nelle proprie produzioni scritte – il *feedback* correttivo ricevuto. Il contributo confronta l'impatto – immediato e a distanza di tempo, sul testo oggetto dell'intervento correttivo e sull'elaborazione di un testo ulteriore – di fattori quali il tipo di correzione, il grado di coinvolgimento e i *pattern* d'interazione. Offrendo dati da classi CLIL, **Rasulo** si dedica invece a definire e verificare la supposta superiore autenticità, rispetto alle classi di lingua, della comunicazione che si svolge nei contesti di insegnamento consapevolmente integrato di lingua e contenuti, analizzando nel farlo il dispiegarsi della struttura triadica dell'interazione e portando evidenze del ruolo cruciale svolto, anche su questo fronte, dalla mossa di *feedback*. Ad un terzo e almeno altrettanto peculiare contesto didattico è dedicato il contributo di **Sordella**, che illustra i fondamenti teorici e metodologici di un più ampio progetto di ricerca, soffermandosi sulla parte dello studio pilota già effettuato che è stata dedicata a indagare gli effetti dell'utilizzo della lingua materna, con il coinvolgimento interazionale dei genitori, sullo sviluppo dell'italiano per lo studio tra gli allievi plurilingui di seconda generazione.

Nella sezione successiva, l'intreccio fra *l'interazione e l'apprendimento di seconde lingue* in età adulta è indagato da tre diverse prospettive. **Pugliese** illustra un peculiare caso di rappresentazione letteraria di una relazione fra discente e docente, rispettivamente una collaboratrice domestica e la sua datrice di lavoro, tratteggiato nel romanzo *Mandorle amare*. Facendo interagire testo letterario e letteratura scientifica, l'autrice mette in luce le potenzialità del testo di finzione, al tempo stesso resoconto di esperienza reale, nella rappresentazione e nell'analisi dall'interno

di un percorso di apprendimento linguistico e di alfabetizzazione in età adulta. In una prospettiva decisamente sperimentale, **Saturno** mette invece a confronto, in un gruppo di apprendenti iniziali di polacco come lingua straniera, il loro comportamento relativamente alla gestione delle stesse regole morfosintattiche (flessione di caso e ordine reciproco dei costituenti soggetto e oggetto) in *task* monologici e dialogici, rilevando come il diverso peso e la diversa natura della pressione comunicativa influenzino il risultato, portando gli apprendenti a sfruttare fattori maggiormente *language independent*, come il valore funzionale dell'ordine delle parole, in condizioni di maggiore pressione comunicativa. In un contesto di apprendimento spontaneo di italiano in contesto migratorio, infine, **Giuliano, Anastasio e Russo** comparano il comportamento interazionale – più specificamente rispetto al ricorso a auto-riformulazioni – di parlanti nativi e apprendenti di italiano di livello avanzato. Le differenze, in termini di operazioni di livello alto (gestione della turnazione e dello sviluppo topicale) e basso (riformulazioni correttive sul piano lessicale e morfosintattico), illustrano come fenomeni di divergenza nel comportamento interazionale rispetto ai parlanti nativi competenti siano visibili anche a livelli alti di competenza morfosintattica.

Gli studi della sezione *L'interazione in contesti multilingui* offrono un buon esempio delle potenzialità di prospettive di analisi interazionale nel mettere in luce il rapporto fra le diverse lingue che compongono il repertorio di un parlante, nonché nel disvelare gli atteggiamenti che i parlanti adottano nei confronti delle lingue del proprio repertorio e del proprio ruolo in quanto “parlanti nativi” e “non nativi”. **Tosi** affronta il tema dal punto di vista del rapporto fra testo originale e traduzione nel peculiare caso dell'inglese, lingua franca e solo parzialmente lingua nativa, in uso nelle interazioni e nella pratica scrittoria all'interno delle istituzioni internazionali europee. **Fiorentini e Sansò** sfruttano il contesto multilingue altoatesino per illustrare come l'alternanza di codice nelle dinamiche interazionali possa essere sfruttata come cartina di tornasole per rivelare categorie funzionali della lingua – qui studiata relativamente alla sottoclasse dei segnali discorsivi detta dei *general extenders* – altrimenti di sfuggente delimitazione. Al tema della competenza e metacompetenza dei parlanti nativi e non nativi, con particolare riferimento alla distribuzione dell'*expertise* per la definizione, o meglio co-costruzione, dei ruoli interazionali tra le due suddette categorie di parlanti sono invece dedicati sia il contributo di **Zanoni** che quello di **La Forgia**. **Zanoni** esplora la tematica attraverso estratti interazionali del forum linguistico della piattaforma LIRA per l'apprendimento della pragmatica dell'italiano, mentre **La Forgia** seleziona i propri dai “percorsi” di italiano-inglese del forum del noto vocabolario on line *WordReference*. Entrambi i contributi valgono a ribadire la significatività della ricerca volta ai contesti di apprendimento informali e collaborativi, non solo per la linguistica applicata *tout court*, ma anche per quella più strettamente interessata all'apprendimento e insegnamento delle lingue.

I contributi della successiva sezione, *L'interazione in presenza di patologie*, indagano il fenomeno in contesti complicati dalla presenza di disturbi neurologici, sensoriali o del linguaggio. **Auer e Hoermeyer** illustrano gli effetti, sulla struttura-

zione dell'interazione e la costruzione dell'intersoggettività, della presenza di ausili comunicativi computerizzati per soggetti disturbati nella loro mobilità e nella loro mimica da patologie cerebrali. La comunicazione parzialmente "disincarnata" che ne risulta può avere esiti fallimentari, come pure soddisfacenti, non tanto grazie al solo sintetizzatore vocale, quanto alle strategie messe in atto da tutti i partecipanti, integrate ad usi efficaci della macchina. Il contributo di **Pellegrino, Caruso e De Meo** esplora la possibilità di sfruttare categorie proprie dell'analisi conversazionale – in particolare, il concetto di dominanza – per caratterizzare aspetti della variazione nelle conversazioni sordo-udente, verificando in particolare l'esistenza di una variabilità connessa al grado di ipoacusia, in relazione ad entrambi gli interagenti. **Bianchi** mostra l'utilità di un approccio che intende contribuire alla descrizione di una "grammatica dell'interazione" appoggiandosi a dati patologici: nella fattispecie, interazioni spontanee tra soggetti affetti da due tipi di afasia, di cui viene considerata in particolare la rappresentazione intermodale della deissi personale, o meglio, la multiforme realizzazione della funzione *ego* in combinazione sinergica con il gesto deittico e fatico.

I contributi dell'ultima sezione del volume, *L'interazione nelle professioni*, riflettono su esperienze di applicazione di modelli interazionali per l'analisi di dati, la formazione degli operatori e il disegno di strumenti di lavoro in diversi contesti professionali. **Baraldi** si occupa delle possibili convergenze nella formazione dei mediatori culturali e degli interpreti linguistici, ripercorrendo e rivalorizzando le riflessioni metodologiche innovative proposte a suo tempo da Daniela Zorzi, su cui innesta le proprie proposte didattiche, dirette a mediatori in formazione ed incentrate sull'identificazione, l'analisi e la discussione condivisa di turni problematici in interazioni autentiche. Anche **Cirillo e Niemants** si occupano di metodologie per la formazione delle professioni d'interprete. Viene in tal senso presentato nel dettaglio l'uso di tipi diversi e precisamente descritti di *role-play* – il *role play* strutturato e il CARM<sup>®</sup> – nella didattica dell'interpretazione dialogica, discutendone potenzialità e limiti alla luce di quanto emerge da interazioni in classi di futuri interpreti, nonché da dati percettivi estratti da *blog* per interpreti e questionari mirati. Il lavoro di **Höhmann** si colloca nel fiorente ambito di ricerca sulla comunicazione medico-paziente, proponendo gli esiti di un percorso di collaborazione fra linguisti e operatori sanitari, che ha condotto alla progettazione di un supporto multilingue per agevolare la comunicazione in un momento delicato delle procedure interazionali in ambito ospedaliero, quale quello del recupero del consenso informato. Nel contributo di chiusura del volume, **Romito, Ciardullo, Frontera e Bianchi**, viceversa, sperimentano strumenti dell'analisi del parlato e dell'interazione in un contesto situazionale tuttora poco esplorato, quello del parlato intercettato, suggerendo potenziali contesti di applicazione nell'ambito della nascente e promettente disciplina della linguistica forense.

Il percorso del volume si snoda quindi da prospettive teoriche a prospettive applicative, da una tradizione di studi linguistici in prospettiva dialogica, oggi sempre più riscoperta e praticata – se pur con non sempre consapevole rimando a intuizio-

ni e riflessioni di precursori talvolta dimenticati –, a prospettive applicative varie e tuttora in espansione, riuscendo efficacemente ad illustrare la fecondità di piste di indagine ancora in buona parte da percorrere. Ci auguriamo che l'occasione dell'edizione del volume possa fornire un ulteriore contributo al dibattito, all'incontro e al confronto che da sempre caratterizzano le attività dell'associazione e dei suoi membri.

Nel congedare il volume, desideriamo particolarmente ringraziare Elena Favilla, per la preziosa consulenza offertaci in numerose occasioni nel corso del lavoro di redazione. Con Elena, ringraziamo anche Laura Gavioli, come membri del Comitato Scientifico del XVI congresso AItLA, e Rosa Pugliese, responsabile del *panel* tematico all'interno del congresso: con loro abbiamo avuto il privilegio di condividere la definizione del tema del Congresso e la selezione dei contributi che hanno poi portato alla redazione del volume. Un pensiero speciale va a Gabriele Pallotti, per l'ottimo *buffet* allestito e il relativo indimenticabile grembiule adottato in occasione delle giornate del congresso, che ne hanno ben incarnato lo spirito di condivisione e di scambio.

Ringraziamo il Presidente e tutto il Consiglio Direttivo dell'AItLA per la fiducia accordataci nell'affidarci la cura di questo volume, per l'aiuto nella gestione delle varie fasi del processo editoriale e la cura dei rapporti con lo studio editoriale Officinaventuno.

Torino, Bergamo  
*Cecilia Andorno e Roberta Grassi*



PARTE I

IL DATO LINGUISTICO  
IN PROSPETTIVA DIALOGICA





EMILIA CALARESU<sup>1</sup>

## Dialogicità e grammatica

[...] le teorie sono sviluppate allo scopo di essere applicate ma non si avrà niente da applicare a meno che non si sviluppi una teoria.

(M.A.K. Halliday, *Lingua parlata e lingua scritta*, 1992: 126)

This paper discusses the deep and systematic relations between dialogicity and grammar, highlighting how dialogicity is not only a feature of linguistic use, but is always at the very heart of a linguistic system. There are overwhelming evidences of this in all natural languages, even if they are often underrated or blurred in most traditional grammars, and a coherent reception of pragmatic researches is still lagging behind or far from being soundly integrated in general descriptive grammars. The discussion focuses on two specific cases: a) the relationships between information-structure and diverse grammatical features in Italian; b) the problems inherent to the traditional classification of sentence types in Italian, which are partly due to a still partial reception of the speech act theory, and partly to the inertial force of older descriptive traditions.

### 1. *Introduzione*

Se si prova a valutare in profondità e in ampiezza l'impatto che le ricerche su parlato, interazione e pragmatica hanno via via avuto sulla teoria grammaticale e sulle sue diverse applicazioni pratiche, è difficile sfuggire a un'impressione generale di *patchwork*. I risultati delle nuove "scoperte" (spesso *ri-scoperte*), anche nei casi di più generale e diffusa condivisione, tendono infatti, il più delle volte, ad essere semplicemente aggiunti ai margini piuttosto che organicamente integrati alle descrizioni tradizionali del sistema e della grammatica di una lingua. La mancata integrazione ha (in apparenza) conseguenze meno gravi nell'ambito più specialistico della ricerca, essendo di fatto consuetudine che ciascuno studioso o ciascuna scuola di pensiero si concentri e si specializzi su una certa serie di fenomeni o su un certo livello di analisi, ma ha ricadute immediatamente visibili e pesanti proprio negli ambiti più applicativi, come ad es. la riflessione sulla lingua a scuola e la valutazione e riabilitazione dei disturbi del linguaggio nei bambini e negli adulti. Si tratta infatti di ambiti in cui è necessario poter contare su sintesi esplicite dell'intero sistema internamente coerenti e, soprattutto in ambito didattico, pur a fronte di un certo normale eclettismo da parte dei diversi insegnanti che via via operano nel percorso formativo di uno studente, almeno non

---

<sup>1</sup> Università di Modena e Reggio Emilia.

incompatibili fra loro per assunti minimi di base e relativa terminologia minima essenziale<sup>2</sup>.

Sono oggi particolarmente attivi diversi filoni di ricerca interessati alla grammatica emergente dall'uso reale parlato, ossia alla grammatica interazionalmente fondata o "dialogica" (v. Auer, 2009; Auer - Pfänder, 2011; Calaresu, 2015 e i.c.p.; Couper-Kuhlen, 2011; Du Bois, 2014; Günthner *et al.*, 2014; Hopper, 1987, 2011; Laury *et al.*, 2014; Linell, 2006, 2008; Thompson *et al.*, 2015). Considerando che la ricerca attuale lavora comunque a partire da nozioni e risultati acquisiti e apparentemente condivisi da decenni<sup>3</sup> e che non è pensabile pretendere dagli addetti ai lavori in campi applicativi (insegnanti, medici, riabilitatori, ecc.) un aggiornamento in tempo reale rispetto ai molti sviluppi della ricerca, è tuttavia auspicabile che ci sia, da parte della comunità scientifica, una maggiore e più consapevole integrazione almeno dei risultati dati ormai per condivisi. Le grammatiche descrittive di una lingua fungono infatti da modello per le grammatiche pedagogiche ad uso scolastico e non solo, e ogni integrazione che abbia di mira la coerenza descrittiva del sistema porterebbe maggiore linearità e chiarezza, e *non* maggiore complicazione, a insegnanti e studenti nel loro percorso di riflessione consapevole sulla lingua, e darebbe punti di riferimento più affidabili a insegnanti, medici e riabilitatori per l'individuazione di difficoltà e disturbi linguistici di bambini e adulti.

Infine, pensando in particolare all'educazione linguistica a scuola, una maggiore consapevolezza del cuore dialogico della grammatica aiuterebbe a vedere meglio le connessioni tra fenomeni grammaticali diversi, e altrimenti apparentemente scollegati, e a distinguere meglio i rapporti tra forme e funzioni. La riflessione linguistica potrebbe diventare un'attività cognitivamente più stimolante e motivante proprio grazie alla maggiore trasparenza delle interconnessioni tra sistema astratto e lingua d'uso che la grammatica dialogica consente di osservare.

## 2. La dialogicità come fatto di sistema di ogni lingua naturale

Che la dialogicità sia un fatto di *sistema* e non solo di *esecuzione* è reso evidentissimo da tutta una serie di tratti e aspetti, *sistematici* per l'appunto, che caratterizzano qualsiasi lingua naturale (Benveniste, 1974; Calaresu, 2013, 2015; Linell,

<sup>2</sup> V. § 3 e Colombo (1997). Sul problema enorme della terminologia grammaticale in ambito scolastico ha, per es., lavorato per anni l'*Education Committee* della *Linguistics Association of Great Britain* (LAGB), pubblicando infine online, nel 2014, un glossario comune di riferimento ad uso della scuola e dell'editoria scolastica, v. *Glossary of Grammatical Terms for Use in Schools* (2014), <http://lagb-education.org/grammatical-terminology-for-schools>. Per il problema della standardizzazione terminologica di categorie e funzioni non sempre del tutto comparabili o sovrapponibili da lingua a lingua v. invece Jespersen (2010 [1924]: 275-276).

<sup>3</sup> Un paio di esempi noti: la priorità del parlato (v. Dal Negro, in questo volume) e le relazioni tra dimensione informativa e morfosintassi (v. 3.1). Sulle contraddizioni tra la molto sbandierata priorità del parlato e la diffusa persistenza di teorie e pratiche di ricerca che non ne tengono affatto conto v. Albano Leoni (2009) e Linell (2005).

2008), di modo che si può tranquillamente asserire che la dialogicità è già presente in partenza nello *hardware* di ogni sistema linguistico naturale, cioè nella *grammatica* di una lingua, intesa come organizzazione cognitiva dell'esperienza linguistica dei parlanti (grammatica implicita) (v. Bybee, 2006: 730; Ariel, 2008) e come generalizzazione e codificazione di usi linguistici "normali" (grammatica esplicita). Non esiste infatti lingua naturale priva:

- del sistema deittico della *persona*, e dello *spazio* e del *tempo* in relazione all'*io* e al *tu* dell'enunciazione: «I fenomeni di deissi dovrebbero ricordare costantemente ai teorici della lingua un fatto semplicissimo ma di primaria importanza: le lingue sono, per così dire, designate principalmente ad essere usate nell'interazione faccia a faccia: non si può, perciò, prescindere totalmente da quest'ultima nell'analizzarle» (Levinson, 1993: 80-85; v. anche Benveniste, 1966, Bühler, 1983 e l'utile sintesi di Di Blas, 2006);
- di mezzi verbali sistematici per distinguere la *modalità di frase*; tutte le lingue mostrano infatti distinzioni sistematiche tra forme frasali di tipo dichiarativo, interrogativo e imperativo (Sadock - Zwicky, 1985), ed è evidente che se una frase di tipo dichiarativo isolata e fuori contesto può anche mantenere relativamente implicita la sua natura interazionale, tale natura è invece del tutto palese, in qualunque contesto, nel caso di una frase di tipo interrogativo o imperativo (v. 3.2; e Squartini, 2015: 106-108);
- di mezzi verbali sistematici per esprimere, con distinzioni più o meno complesse, la *modalità proposizionale*, cioè i mezzi lessicali, morfologici, sintattici e/o prosodici per segnalare all'interlocutore l'attitudine, la valutazione o la prospettiva del parlante in atto rispetto a ciò che sta dicendo; non tutte le lingue esprimono obbligatoriamente con mezzi strettamente grammaticali tutti gli stessi tipi di modalità, ma non esiste lingua naturale che non esprima sistematicamente con mezzi grammaticali almeno un tipo basico di modalità (ad es. epistemica oppure deontica o situazionale; v. Palmer, 2001; van der Auwera - Ammann, 2013; Bybee - Fleischman, 1995);
- di mezzi verbali sistematici per esprimere lo *status* e la *progressione delle informazioni* (per es., rapporti tra Dato e Nuovo), basati sulle ipotesi del parlante in atto rispetto allo stato delle conoscenze condivise con il suo interlocutore<sup>4</sup>: «The assumption that information structure is part of grammar,

<sup>4</sup> I criteri di Dato e Nuovo, così come quelli attinenti l'identificabilità o l'accessibilità di un referente, sono sempre riferiti alle conoscenze che il parlante attribuisce *in primis* all'interlocutore e *non* a se stesso e sono quindi il frutto di un continuo *guesswork* interazionale (Calaresu, 2015: 52-53; Saeed, 2014: 197-210). Come mostrano i casi di deissi "selvaggia" (in discorsi zeppi di pro-forme per le quali l'interlocutore non ha ancora ricevuto informazioni adeguate per recuperarne almeno con buona approssimazione referenti e antecedenti), le maggiori incomprensioni e i discorsi più confusi si hanno proprio quando un parlante o, peggio ancora, uno scrivente, trascura la *non identità* di conoscenze e presupposti con l'interlocutore. L'importanza, in generale, del «*feedback anticipato*» sulle «sfumature di ammissibile ignoranza» che uno scrivente deve imparare a calcolare rispetto al futuro lettore è stata magistralmente argomentata da Walter Ong in vari lavori (1986: 242; 1989: 85-86), ma si tratta, a mio parere, di un problema cruciale non sempre adeguatamente evidenziato nella didattica della scrittura.

rather than of general human communicative competence, is based on the existence of a great number of grammatical features and feature combinations – morphosyntactic, prosodic, lexical – which have the unique purpose of signaling information-structure distinctions. These features are grammatical in the sense that the relationship between them and their interpretations is determined by linguistic convention rather than by general principles of communication» (Lambrecht, 1994: 334) (v. 3.2).

## 2.1 La «doppia dialogicità» del linguaggio

La dialogicità è dunque un tratto profondo (se non forse il più profondo) del *sistema* di ogni lingua e, a maggior ragione, si manifesta sempre, in gradi più o meno evidenti, in qualsiasi *attività* linguistica, parlata e scritta, dal momento che anche il discorso scritto apparentemente più monologico prevede comunque sempre uno o più interlocutori che dovranno fruirne e di cui l'autore deve tener conto in partenza (v. nota 4).

Una delle spiegazioni più semplici e lineari della relazione tra *sistema* (inteso più in senso saussurianamente sociale che non chomskianamente mentale) e *uso* in tema di dialogicità, è fornita dallo studioso svedese Per Linell, che parla esplicitamente di «double dialogicity» del linguaggio:

At one level, language consists of and lives through interactional structures and processes in situated use. But language must be seen as doubly dialogical, in terms of *situated interaction and situation-transcending practices*. When we think, act and communicate, we are always in one or the other particular situation; we can never be 'not in a situation'. But situations are linked to each other, through our habits, experiences and memories, and what we do in specific situations is therefore also part of situation-transcending socio-cultural practices. The linguistic (and other semiotic) resources we rely on are paramount examples of such socially shared, situation-transcending belongings. Therefore, we need – in our analysis – both situation and tradition, both interaction and institution. (Linell, 2006: 159)

La distinzione di Linell tra *interazione* e *istituzione*, pur non coincidendo del tutto con esse, ha strettissime relazioni con, da un lato, la distinzione proposta da Hopper (1987, 2011) tra *emergent* e *emerging grammar*, e con, dall'altro, la più nota distinzione tra *grammatica implicita* e *esplicita* (v. tab. 1), ma ha il vantaggio di evidenziare subito anche il dinamismo socio-culturale che dalle pratiche interazionali quotidiane porta alla grammatica sia individuale che interindividuale<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> V. anche Albano Leoni: «... il ponte tra la *langue* e la *parole* andrà cercato non tanto in un ipotetico livello intermedio [...] ma piuttosto nella prospettiva della *langue* come prodotto della cooperazione comunicativa tra parlanti/ascoltatori e nella loro contestuale incessante riflessione metalinguistica» (2009: 21).

Tabella 1 - *La «doppia dialogicità» e il percorso verso la grammatica esplicita*

<i>Interazione specificamente "situata"</i> (prospettiva strettamente <i>sincronica</i> )	<i>Pratiche trascendenti la situazione specifica</i> (prospettiva <i>anche diacronica</i> )
situazione e interazione (Linell 2006)	tradizione e istituzione (Linell 2006)
« <i>emergent grammar</i> »	« <i>emerging grammar</i> »
«a grammatical structure is always temporary and ephemeral... [categories] are constantly being elaborated in and by communication itself» (Hopper 2011: 26, 28)	«grammar as a stable system of rules and structures which may 'emerge' (i.e., come into existence) out of a less uniform mix» (Hopper 2011: 27-8)
<i>uso reale</i> → <i>interazione parlata e scritta</i>	<i>grammatica implicita</i> → ( <i>individuale</i> )
	<i>grammatica esplicita</i> ( <i>inter-individuale</i> )
	organizzazione cognitiva dell'esperienza linguistica dei parlanti (v. Bybee 2006)
	generalizzazione e codificazione di usi linguistici "normali" e frequenti

### 3. *L'effetto patchwork nelle grammatiche descrittive di una lingua*

L'espressione «grammatica *patchwork*» è stata recentemente usata da Ciliberti per caratterizzare certi tipi di grammatica pedagogica per argomenti (2015: 13-14); con "effetto *patchwork*" mi riferisco qui, invece, come già accennato, alla diffusa impressione di incoerenza e di disordine terminologico e sostanziale che deriva, come è noto, dalla progressiva stratificazione di nozioni e conoscenze sul funzionamento, e quindi nella descrizione, di un certo sistema linguistico (v. per es. il caso delle definizioni del soggetto grammaticale da parte di studenti e di libri di testo in Favilla, in prep., e Palermo, in prep.; v. nota 8). Si tratta di un problema tutt'altro che nuovo (e, significativamente, assai più evidente in ambito di L1 che non di L2; v. Palermo, 2010: 242, e 3.2), che mostra però tutta la sua gravità e pesantezza soprattutto in ambito di educazione e formazione linguistica (v., tra gli altri, Colombo, 1997, 2015; Dal Negro *et al.*, 2016 e in questo volume, e relativa bibliografia; Fiorentino *et al.*, 2009; Lo Duca, 2003: 155-193; Mioni, 1978; Notarbartolo, 2016), e che spesso spaventa e demotiva insegnanti e studenti rispetto alle attività didattiche di riflessione esplicita sulla lingua<sup>6</sup>. L'effetto patchwork è dunque di per sé una cosa diversa rispetto al cosiddetto *approccio eclettico* all'insegnamento della grammatica –

<sup>6</sup> La scelta di rinominare queste attività, nelle indicazioni ministeriali, in modo diverso rispetto ai più tradizionali *grammatica* o *riflessione grammaticale*, è però un importante segnale di consapevolezza di questi problemi (v. Palermo, 2015: 155-6; Notarbartolo, 2016). Gli insegnanti hanno tuttavia bisogno di appoggiarsi a sintesi grammaticali coerenti per poter affrontare in modi adeguati la riflessione metalinguistica e metacomunicativa sulla lingua dell'uso reale: «Il docente di italiano deve conciliare esigenze contrapposte: quella di maneggiare regole certe che conducano ad azioni didattiche coerenti, soprattutto in sede di correzione degli elaborati scritti, allato alla consapevolezza di una didattica fondata sull'inevitabile varietà e plasticità della lingua e dei suoi molteplici usi. La prima esigenza, in sé del tutto legittima, ha sovente generato la tendenza di alcuni docenti a essere più realisti del re in fatto di pratica correttoria, generando le ben note artificiosità dell'italiano scolastico»; la seconda [...] ha portato un certo numero di insegnanti a maturare la consapevolezza di doversi attrezzare nella prassi didattica per gestire regole a geometria variabile» (Palermo, 2010: 241-2).

anche se è pur vero che un eccesso di eclettismo poco ragionato da parte del docente potrebbe rischiare di aumentare la sensazione di scollamento tra le varie “regole” grammaticali proposte e gli usi normali parlati e scritti degli studenti e degli insegnanti stessi. L’approccio eclettico, come giustamente osservato da Ciliberti (1991, cit. in Palermo, 2015: 165), dovrebbe infatti mirare anch’esso alla coerenza interna finale: «L’importante non è il punto di partenza, che può essere eclettico, bensì la coerenza e l’omogeneità del punto di arrivo, l’amalgama finale che ne deriva».

Come già osservato in altra sede (Dal Negro *et al.*, 2016), una *tipica* grammatica tradizionale scolastica presenta già a monte diversi problemi: (1) tende a trascurare, o a trattare come del tutto separata, la dimensione testuale e discorsiva (v. anche D’Achille, 2016: 12-13 e Notarbartolo, 2016) da cui ogni espressione linguistica ricava però il suo senso e la sua stessa ragion d’essere, e concentra tutta l’attenzione sulla grammatica della sola frase semplice e complessa, privilegiando quasi esclusivamente le frasi di tipo dichiarativo con verbo coniugato alla III persona grammaticale (v. Dal Negro, in questo volume, e Dal Negro *et al.*, 2016); (2) tende a trascurare la dimensione parlata e interazionale, che sorregge e giustifica anche lo scritto più apparentemente monologico, e si propone in modo preponderante come grammatica della frase scritta; (3) mostra di trascurare la *multimodalità semiotica*, che, in gradi diversi, caratterizza ogni forma di comunicazione verbale (parlata e scritta), e si propone essenzialmente come grammatica della frase “completa”. La multimodalità semiotica è tuttavia ciò che aiuta a capire, fra le altre cose, perché i casi di apparente incompletezza frasale, che sono la norma nel tipico discorso parlato, non corrispondano quasi mai, di per sé, a particolari anomalie o errori, e perché, al contrario, sia anzi l’eccesso di esplicitazione frasale l’opzione spesso più marcata, quella che può innescare più inferenze e significati anche non originariamente intesi dal parlante<sup>7</sup>. La comunicazione normale ha infatti continuamente bisogno sia del *verbale* che del *non verbale* (v. ad es. Domaneschi - Penco, 2016), che a sua volta comprende tutti quei tipi di impliciti co(n)testuali che hanno anche funzioni o ruoli grammaticali (inferenze, ellissi, anafora Ø, riferimenti solo deittici, ecc.).

Nel prosieguo, discuterò brevemente due casi per i quali un’integrazione e un aggiornamento si mostrano particolarmente necessari: il rapporto tra dimensione informativa e grammatica in 3.1, e la distinzione dei tipi di frasi in base alla modalità in 3.2.

Lo spazio non consente di trattare in dettaglio altri casi interessanti rispetto ai problemi fin qui discussi, ad es., fra gli altri, i problemi teorici e pratici posti dalla nozione di *soggetto* di frase (su cui v. i risultati della ricerca GRASS<sup>8</sup> in Dal Negro *et*

<sup>7</sup> Un eccesso di esplicitazione può corrispondere ad es. alla scelta di esplicitare sempre il verbo e tutti i suoi argomenti, cfr. per es. i diversi effetti potenzialmente innescabili da (b) e da (c) in risposta ad (a): P1: *A che ora posso chiamarti?* P2: (b) *Alle 6* / (c) *Tu puoi chiamarmi alle 6*. A parità di condizioni contestuali, ed escludendo intonazioni particolari per entrambe le risposte, è (c), e non (b), che si renderebbe immediatamente disponibile al maggior numero di inferenze da parte di P1, per le ragioni ben sintetizzate da Grice con la Massima di Quantità (1993: 60-61).

<sup>8</sup> Sul progetto GRASS (*Grammar Reflection at School: Syntactic Subject*) v. Dal Negro in questo vol., nota 3.



*al.*, 2016; Calaresu, in prep.; Dal Negro, in questo volume; Favilla, in prep.), e tutta la questione delle forme frasali tipicamente responsive (la “grammatica della risposta”, v. Skytte, 1996), per es. le funzioni anche grammaticali della ripetizione dialogica in forma di costruzioni-eco (Calaresu, 2015 e i.c.p.), o di altre forme e strutture frasali interazionalmente responsive (Du Bois, 2014; Günthner *et al.*, 2014; Linell, 2008; Thompson *et al.*, 2015).

### 3.1 Funzione informativa e grammatica

La strettissima correlazione tra funzione informativa e strutturazione sintattica delle frasi (Ferrari, 2012; Lambrecht, 1994; Lombardi Vallauri, 2002; Roggia, 2009) è ormai un fatto unanimamente riconosciuto in linguistica, sia in ambito funzionalista che formale. La dimensione informativa, in quanto meccanismo dialogico di ipotesi (*guesswork*) del parlante rispetto alle conoscenze già condivise con il proprio interlocutore, è infatti, di norma, richiamata o almeno accennata (sebbene più per le frasi scisse che non anche per le dislocazioni) nelle migliori e più aggiornate grammatiche descrittive relativamente alla trattazione dei diversi tipi di frase marcata. Ma, pur essendo un vero e proprio principio di ordine superiore (un tratto di *sistema*, appunto), la dimensione informativa in quanto tale è lasciata spesso relativamente in ombra, o solo rapidamente accennata, rispetto ad altri fenomeni che pur tuttavia la codificano in modo sistematico: uso differenziato di articoli, determinanti e specificatori, di pronomi e pro-forme in genere, di ellissi di vario tipo, di enunciati privi di verbo e in forma di semplici sintagmi (v. nota 7), ecc. (v. Andorno, 2003: 27-58; Saeed, 2016: 203-208). In altri termini, il ricorso alle categorie di Dato e Nuovo (e di quelle relative all’accessibilità del referente), se presente, tende a restare episodico, frammentario e sparpagliato qua e là tra argomenti grammaticali diversi, depotenziando così la sua ben più ampia portata esplicativa.

Una riorganizzazione attenta di tutti questi argomenti, altrimenti separati, a partire appunto dalla riflessione su quali categorie e strutture della lingua codifichino, e in che modo, la dimensione informativa, renderebbe tuttavia più chiaro (anche ai fini della didattica della scrittura), perché più motivato, il senso stesso delle regole grammaticali in gioco. Partendo dalla riflessione metacomunicativa sulla rilevanza interazionale della dimensione informativa si possono cioè individuare e descrivere in modo più coerente le categorie e gli ambiti in cui tale dimensione diventa un autentico fatto grammaticale (si “grammaticalizza” o si codifica). È chiaro inoltre che, così facendo, il legame profondo tra dialogicità e grammatica emergerebbe subito in tutta la sua autoevidenza.

### 3.2 Tipi di frasi e tipi di enunciato

Uno dei casi più sorprendenti, a mio parere, di effetto patchwork e di aggiunta ai margini, ossia di mancata o imperfetta integrazione, è la questione dei tipi di frasi in base alla modalità. Si tratta, ma solo in apparenza, di un ambito relativamente circoscritto della grammatica di una lingua, con ricadute importanti anche per l’uso scolastico. All’interno della teoria degli atti linguistici, la distinzione fra atti linguistici



diretti e indiretti ha costituito infatti il vero punto di svolta per la distinzione più rigorosa tra *frasi*, in quanto unità grammaticali individuabili in base a tratti sistematici di *forma*, ed *enunciati*, in quanto unità *funzionali* riconoscibili in base al tipo di forza comunicativa (illocuzione) contestualmente manifestata (v. Sadock - Zwicky, 1985, e i classici Austin, 1987 [1962]; Searle, 1992 [1969]; Grice, 1993 [1989]; per l'italiano, Ferrari, 2012: 14; Soriano, 2006: 56-62; Squartini, 2015: 106-108). A un unico tipo di frase può corrispondere un numero altissimo e non sempre prevedibile di funzioni, ossia di tipi di enunciato (asserzioni, richieste, domande, ecc.), così come una stessa azione linguistica può essere svolta, contesto permettendo, con tipi diversi di frase (ad es., un'asserzione può essere veicolata in modo diretto da una frase dichiarativa, ma indirettamente anche da una frase interrogativa, cfr. "Sei un po' troppo insistente" vs. "Ma non sei un po' troppo insistente?"). Rientra dunque ancora una volta in gioco la differenza tra uso e sistema attraverso due questioni cruciali: a) quali tratti formali vengano sistematicamente codificati in quali e quanti tipi di frase (e il più delle volte, come già accennato, si tratta solo di tre tipi o poco più); b) quale funzione o azione linguistica ciascun tipo di frase codifichi o "grammaticalizz<sup>9</sup>" *di default* (per es., l'asserzione per la frase dichiarativa, la domanda per la frase interrogativa e la richiesta per quella imperativa), evitando confusioni con tutte le altre potenziali funzioni che lo stesso tipo di frase può effettivamente assolvere nell'uso reale – caso tipico degli atti linguistici indiretti (ad es., una funzione indiretta di richiesta veicolata da una frase dichiarativa, o una di asserzione veicolata da una frase interrogativa).

Qualche osservazione sulla terminologia è però a questo punto necessaria. Poiché non solo gli usi ma anche le loro possibili interpretazioni contestuali sono innumerevoli, il livello di precisione e di dettaglio nel nominare e descrivere azioni linguistiche e funzioni può essere, senza particolari danni, più o meno fine, o anche, alla bisogna, relativamente creativo o innovativo. Per quanto riguarda invece i tipi codificati di *frase* (il cui numero è, viceversa, sempre ristrettissimo e, sincronicamente ragionando, sempre solo quello), essendo la nomenclatura tradizionale ancora, in questo caso, abbastanza univoca e priva di ambiguità, la scelta di una terminologia non convenzionale può creare problemi più seri. Per fare un esempio specifico: ambiguità e confusione tra forma e funzione sono alle porte se, per denotare frasi (e *non* enunciati), si sceglie di utilizzare etichette come «frase *assertiva*» o «frase *enunciativa*» (v. tab. 2) in luogo della più tradizionale dicitura 'frase *dichiarativa*'. Termini come *assertivo* o *asserzione* sono infatti già impiegati in linguistica, e in pragmatica in particolare, per atti e funzioni, e *non* per forme frasali in quanto tali, e *enunciare* o *enunciazione* sono termini molto più ampi e generali che comprendono

<sup>9</sup> Uso qui il verbo *grammaticalizzare* nel senso più letterale del termine, cioè "(far) diventare parte del codice o del sistema di una lingua", rifacendomi alla distinzione, di ascendenza griceana, tra significati stabilmente *codificati* e significati solo contestualmente *inferiti* o *inferibili*, sulla cui base Ariel (2008) propone di distinguere i rispettivi ambiti di pertinenza della grammatica (*code*) e della pragmatica (*inference*).

anche il fare domande o richieste oltreché asserzioni: anche una frase interrogativa con funzione diretta di domanda corrisponde infatti all'*enunciazione* di qualcosa.

Tabella 2 - *Tipi di frase (per modalità o funzione) in sette grammatiche dell'italiano*

	Serianni (1991) 4/5 tipi	Renzi <i>et al.</i> (1995) 5 tipi	Dardano - Trifone (1997) 4 tipi	Trifone - Palermo (2014) 5 tipi	Salvi - Vanelli (2004) 3 tipi?	Schwarze (2009) 4 tipi	Prandi - De Santis (2011) 3 tipi
<i>Titolo utilizzato:</i>	«Sintassi della proposizione»	«Tipi di frasi principali»	«Tipi di frasi semplice»	«La frase indipendente»	(non contemplato)	«Frase non dichiarative»	«La frase semplice (...)»
<i>tipo dichiarativo</i>	<b>enunciativa</b> (o <i>dichiarative</i> )	<b>dichiarative</b>	<b>enunciativa</b>	<b>dichiarative</b>	( <i>non definite</i> )	<b>dichiarative</b>	<b>assertive</b> (o <i>dichiarative o enunciative</i> )
<i>tipo interrogativo</i>	<b>interrogative</b> I) – totali – parziali II) – reali – fittizie	<b>interrogative</b> – dirette alternative – dirette di tipo «x»	<b>interrogative</b> – parziali – totali – disgiuntive – retoriche	<b>interrogative</b> – totali – parziali – disgiuntive	<b>interrogative</b> – totali – parziali – disgiuntive	<b>interrogative</b> – totali (o alternative) – parziali <i>[titolo capitolo: «I sintagmi interrogativi»]</i>	<b>interrogative</b> – totali – parziali (e disgiuntive)
<i>tipo imperativo (+ ottativo/desiderativo in Serianni e in Dardano - Trifone)</i>	<b>volitive</b> (o <i>esoritative</i> , o <i>iussive</i> ) <b>c ottative</b> (o <i>desiderative</i> )	<b>iussive</b>	<b>volitive</b> – imperative – desiderative – esortative – concessive	<b>imperative</b>	( <i>menzionate ma non definite</i> )	<b>imperative</b>	<b>imperative</b>
<i>tipo esclamativo (ottativo/desiderativo)</i>	<b>esclamative</b>	<b>esclamative</b> – totali – parziali [tra cui le <i>esclamative dipendenti</i> ]	<b>esclamative</b> – verbali – nominali	<b>esclamative</b>	( <i>non menzionate</i> )	<b>esclamative</b>	( <i>non menzionate</i> )
		<b>ottative</b>		<b>desiderative</b>			

In generale, da una rapida ricognizione su sette grammatiche dell'italiano (v. tab. 2), emerge un quadro d'insieme abbastanza problematico per terminologia, per criteri adottati, per confini tra tipi, ecc. Il raffronto mostra infatti un certo marasma, anche ma non solo terminologico, da cui sembra relativamente immune il solo tipo interrogativo. È comunque significativo, a mio parere, che le due grammatiche che meno innovano rispetto alla terminologia tradizionale dei tipi di frase, guadagnandoci – mi pare – in chiarezza, siano proprio quelle originariamente pensate anche o soprattutto per apprendenti di italiano L2 (Trifone - Palermo, 2014; Schwarze, 2009).

Nomenclature a parte, è evidente tuttavia che i problemi maggiori sono principalmente legati alle incertezze poste dal tipo *esclamativo*, e, a seguire, da quello *imperativo*. Le incertezze potrebbero essere però risolte attraverso un più esplicito e rigoroso *distinguo* tra frasi (forma) e enunciati (funzione) (v. per es. Squartini, 2015: 101-122). Le cosiddette esclamative non hanno infatti in italiano una forma frasale univoca, e, nella maggior parte dei casi, non si tratta che di atti linguistici indiretti. Detto altrimenti, le esclamative hanno uno status globalmente parassitario rispetto

ai diversi tipi di frase indipendente e dipendente<sup>10</sup>, dando luogo a situazioni che ho provato a riassumere in tab. 3.

Tabella 3 - *Forma vs. funzione: la forma parassitaria (in italiano) delle esclamative*

<i>Forma frasale utilizzata da base:</i>	<i>Impiego funzionale: esempi di enunciati esclamativi o esclamazioni:</i>	
<b>frasi dichiarative</b> (complete o incomplete)	<i>Qui fa davvero caldo!</i> <i>(Ci sono volute) tre ore per fare tutto!</i> <i>I ragazzi non mangiano solo pizza!</i>	
<b>frasi interrogative aperte</b>	<i>Chi se ne importa!</i> <i>Cosa vuoi che sia!</i> <i>(ma) quanto parli!</i>	<i>comprendenti spesso costruzioni più o meno grammaticalizzate e più o meno cristallizzate in forme idiomatiche</i>
<b>frasi imperative</b>	<i>Figurati!</i> <i>Sentitelo!</i>	
<b>vari tipi di frasi subordinate</b> prive di reggente → cfr. frasi “ <i>insubordinate</i> ” (Cristofaro, <i>forth.</i> ; Lombardi Vallauri, <i>forth.</i> )	<i>Se lo dici tu!</i> <i>Fossi ricco!</i> <i>Sapessi!</i>	

Non c'è infatti, per l'italiano, una serie sistematica di tratti che permetta di identificare l'esclamativa in quanto tipo specifico o differenziato di *frase* (semplice), ma esistono enunciati con funzioni o suggestioni più o meno “esclamative”, o genericamente più espressive<sup>11</sup>, che di solito corrispondono a uno dei seguenti casi: a) esclamazioni espresse attraverso tipi diversi di frase indipendente; se la forma è quella della frase interrogativa o imperativa si è di fronte ad atti linguistici indiretti, più o meno convenzionali, se la forma è invece di tipo dichiarativo può anche trattarsi di atti diretti di asserzione accompagnati da una maggior dose di espressività intonativa (o interpuntiva, per lo scritto), e veicolanti perciò un numero potenzialmente più alto di implicature rispetto a una asserzione emotivamente più neutra; b) esclamazioni espresse in forma di frasi subordinate prive di reggente; si tratta stavolta del fenomeno delle frasi cosiddette *insubordinate*, cioè frasi originariamente subordinate che hanno acquisito statuto autonomo e indipendente<sup>12</sup> (v. Cristofaro, *forth.*;

<sup>10</sup> Per le somiglianze formali con altri tipi di frase, subordinate comprese, v. anche Renzi *et al.* (1995: 127-152, parte a firma di Paola Benincà). Le uniche costruzioni sempre esclamative e non del tutto isomorfe con altri tipi di frase sembrerebbero perciò essere quelle, tipicamente senza verbo, del tipo *Che+ Agg/N!*. Attribuire anche ad esse lo statuto di *frase semplice*, alla stregua degli altri tre tipi, è però problematico su più fronti: per es., il modo più comune per esplicitarne il verbo (*Che belli che siete!*, *Che caldo che fa!*) comporta un *che* «complementatore» (*ib.*: 137-138) che le rende apparentemente più simili alle frasi complesse che non alle frasi semplici.

<sup>11</sup> Nello scritto, per es., può bastare il solo punto esclamativo finale, nel parlato un'intonazione anche solo leggermente più alta (v. Sorianello, 2006: 58).

<sup>12</sup> In italiano sono formalmente frasi insubordinate anche le imperative “indirette”, che hanno spesso funzioni più esortative che non di comando in senso stretto; questo particolare intreccio di fatti formali e funzionali può forse spiegare perché *desiderative* e *ottative* siano variamente collocate dai diversi

Lombardi Vallauri, *forth.*), c) esclamazioni espresse da costruzioni diverse di vario tipo, con o senza verbo, che spesso diventano, o sono sulla via di diventare, vere e proprie routines e che, in alcuni casi, funzionano già da veri e propri segnali discorsivi (entrando così nel lessico).

Alla luce di quanto discusso finora, provo a riassumere in tab. 4 una provvisoria rivisitazione dei tipi di frase semplice in italiano, indicando brevemente i tratti sistematici che distinguono i sottotipi principali di interrogative e di imperative<sup>13</sup>.

Tabella 4 - *Tipi di frase semplice in italiano in base alla modalità (proposta di classificazione sintetica)*

frasi <b>dichiarative</b>	
frasi <b>interrogative</b>	– <b>totali o chiuse</b> → <i>solo prosodia e contesto</i> – <b>parziali o aperte</b> → <i>presenza di pronomi e aggettivi interrogativi</i>
frasi <b>imperative</b>	– <b>dirette</b> → <i>modo del verbo (i), forma della negazione (i), trattamento dei clitici (i, ii): i) imperative in senso stretto (tu) + ii) (voi e noi inclusivo)</i> – <b>indirette</b> (terze persone) → <i>subordinate complete al congiuntivo (insubordinate)</i>
enunciati <b>esclamativi</b> ( <i>in forma di frasi con o senza verbo, o di semplici sintagmi</i> )	<i>non identificabili sistematicamente in base alla forma, ma in base al contesto e alla funzione</i>

#### 4. Conclusioni

Che le grammatiche descrittive di una lingua impieghino tempi geologici per aggiornarsi è un fatto noto. A proposito di grammatiche scolastiche di latino e greco, Mioni (1978: 54), ad es., quantificava mediamente in una settantina d'anni il ritardo tra le «le grandi scoperte della linguistica storica» e la loro effettiva «registrazione» nelle grammatiche. Ma le cose spesso non vanno altrimenti per le lingue vive, anzi: stando alla testimonianza diretta di Jespersen (2010 [1924]: 276), la distinzione forzata di cinque casi (nominativo, vocativo, accusativo, genitivo, dativo) per i sostantivi inglesi veniva ancora proposta come criterio valido in grammatiche a lui contemporanee, a dispetto del fatto evidente che della distinzione di caso sui

autori o nello stesso gruppo delle imperative, o in quello delle esclamative o in un gruppo separato (v. tab. 2).

<sup>13</sup> Per le imperative cfr. Palmer (2001: 179-180): “Two types of command are often distinguished grammatically. Those that are directed at the addressee or addressees alone are usually treated as imperatives; in that sense there are only second person imperatives. All others are treated as jussives, though the term ‘hortative’ is also used”. In italiano (v. tab. 4) c'è però differenza anche tra le imperative dirette di II persona (*tu* ≠ *voi*), per es. nella forma del verbo (che solo per il *tu*, dei verbi in *-are*, ha forme diverse rispetto al presente indicativo, cfr. *Parla!* vs. (*tu*) *parli*, di contro a *Parlate!* vs. (*voi*) *parlate*) e in quella della negazione (cfr. *Non parlare (tu)!* vs. *Non parlate (voi)!*).

nomi (con la nota eccezione del tuttora vitale genitivo sassone) l'inglese standard si fosse ormai affrancato da secoli.

Queste constatazioni, al limite dell'aneddotico, non possono tuttavia costituire motivo di rassegnazione preventiva. Ogni "scoperta" adeguatamente dimostrata e testata in linguistica è infatti considerata valida, e condivisa, proprio in grazia della maggiore coerenza che ne deriva alla generale comprensione del sistema e dell'uso di una lingua. Non andrebbero perciò sottovalutati i benefici che deriverebbero anche ai diversi ambiti applicativi dall'aver a disposizione, in tempi ragionevoli, sintesi aggiornate e internamente coerenti. L'integrazione reale nelle grammatiche dell'italiano di molti dei risultati della ricerca sull'interazione e sulla lingua d'uso parlata e scritta, condivisi già da tempo dalla comunità scientifica ma ancora non del tutto organicamente recepiti nelle grammatiche generali e nella scuola, renderebbe assai più trasparente e motivato il rapporto stesso tra sistema e uso e tra istituzione e interazione, rendendo nel contempo evidentissime le relazioni profonde tra dialogicità e grammatica.

### *Bibliografia*

- ALBANO LEONI F. (2009), *Dei suoni e dei sensi. Il volto fonico delle parole*, il Mulino, Bologna.
- ANDORNO C. (2003), *Linguistica testuale. Un'introduzione*, Carocci, Roma.
- ARIEL M. (2008), *Pragmatics and grammar*, Cambridge University Press, Cambridge.
- AUER P. (2009), On-line syntax: Thoughts on the temporality of spoken language, in *Language Sciences* 31/1: 1-13.
- AUER P. - PFÄNDER S. (eds.) (2011), *Constructions: emerging and emergent*, De Gruyter, Berlin-Boston.
- AUSTIN J.L. (1987 [1962]), *Come fare cose con le parole*, Marietti, Genova.
- BENVENISTE É. (1966 [1946]), Structures des relations de personne dans le verbe, in ID. *Problèmes de linguistique générale 1*, Gallimard, Paris: 225-236.
- BENVENISTE É. (1974 [1970]), L'appareil formel de l'énonciation, in ID. *Problèmes de linguistique générale 2*, Gallimard, Paris: 79-88.
- BÜHLER K. (1983 [1965]), *Teoria del linguaggio. La funzione rappresentativa del linguaggio*, Traduzione e presentazione di S. Cattaruzza Derossi, Armando, Roma.
- BYBEE J. (2006), From usage to grammar: the mind's response to repetition, in *Language*, 82, 4: 711-33.
- BYBEE J. - FLEISCHMAN S. (1995), Modality in grammar and discourse. An introductory essay, in BYBEE J. - FLEISCHMAN S. (Eds.), *Modality in grammar and discourse*, Benjamins, Amsterdam - Philadelphia: 1-14.
- CALARESU E. (2013), Pragmatica linguistica, in IANNACCARO G. (a cura di), *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)*, due voll., Bulzoni, Roma, vol. II: 795-830.
- CALARESU E. (2015), Grammatica del testo e del discorso: dinamicità informativa e origini dialogiche di diverse strutture sintattiche, in FERRARI A. - LALA L. - STOJMEANOVA R. (a

cura di), *Testualità. Fondamenti, unità, relazioni / Textualité. Fondements, unités, relations / Textualidad. Fundamentos, unidades, relaciones*, Cesati, Firenze: 43-59.

CALARESU E. (i.c.p.), Grammaticalizzazioni polifoniche o “verticali” e sintassi dialogica. Dagli enunciati-eco ai temi sospesi: l’infinito anteposto in strutture del tipo “*mangiare, mangio*”, in GRECO P. - SORNICOLA R. (a cura di), *Strutture e dinamismi della variazione e del cambiamento linguistico. Atti del Convegno DIA III, Napoli, 24-27 novembre 2014*, Editore Giannini, Napoli.

CALARESU E. (in prep.), Il problema della sinonimia co- e contestuale nell’indicazione esplicita del soggetto sintattico, in CALARESU E. - DAL NEGRO S. (a cura di), *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria* (Volume in fase di valutazione per la pubblicazione nella collana Studi AItLA, Milano).

CILIBERTI A. (2015), *La grammatica: modelli per l’insegnamento*, Carocci, Roma.

COLOMBO A. (1997), Per un’“educazione linguistica essenziale”: la riflessione sulla lingua, in *La didattica III/ 3*: 51-55.

COLOMBO A. (2015), “Applicazione”? Linguistica teorica e grammatiche scolastiche, in FAVILLA M.E. - NUZZO E. (a cura di), *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, Studi AItLA 2, Milano: 213-230.

COUPER-KUHLEN E. (2011), Grammaticalization and conversation, in NARROG H. - HEINE B. (eds.), *The Oxford Handbook of Grammaticalization*, Oxford University Press, Oxford: 424-43.

CRISTOFARO S. (forth.), Routes to insubordination: A cross-linguistic perspective, in EVANS N. - WATANABE H. (Eds.), *Insubordination*, Benjamins, Amsterdam - Philadelphia.

D’ACHILLE P. (2016), Introduzione, in ID. (a cura di), *Grammatica e testualità. Metodologie e esperienze didattiche a confronto*, Cesati, Firenze: 11-24.

DAL NEGRO S. - CALARESU E. - FAVILLA M.E. - PROVENZANO C. - ROSI F. (2016), Riflettere sulla grammatica a scuola: Una ricerca sul soggetto. *Cuadernos de Filología Italiana*, 23: 83-117.

DARDANO M. - TRIFONE P. (1997), *La nuova grammatica della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna.

DI BLAS N. (2006), Per una definizione di deissi, in RAYNAUD S. (a cura di), *Tu, io, qui, ora. Quale semantica per gli indicali?*, Guerini Studio, Milano: 25-52.

DOMANESCHI F. - PENCO C. (2016), *Come non detto. Usi e abusi del sottinteso*, Laterza, Roma - Bari.

DU BOIS J.W. (2014), Towards a dialogic syntax, in *Cognitive Linguistics*, 25/3: 359-410.

FAVILLA E. (in prep.), Caricature, semplificazioni e stereotipi: l’apprendimento di una nozione sfuggente, in CALARESU E. - DAL NEGRO S. (a cura di), *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria* (Volume in fase di valutazione per la pubblicazione nella collana Studi AItLA, Milano).

FERRARI A. (2012), *Tipi di frasi e ordine delle parole*, Carocci, Roma.

FIorentino G. - CACCHIONE A. - DE SIMONE G. - DI VIZIO A. (2009), La grammatica a scuola, in FIorentino G. (a cura di) 2009: 109-124.

FIorentino G. (a cura di) (2009), *Perché la grammatica? La didattica dell’italiano tra scuola e università*, Carocci, Roma.

- GRICE P. (1993 [1989]), *Logica e conversazione*, il Mulino, Bologna.
- GÜNTHNER S. - IMO W. - BÜCKER J. (eds.) (2014), *Grammar and Dialogism. Sequential, Syntactic, and Prosodic Patterns between Emergence and Sedimentation*, De Gruyter, Berlin - Boston.
- HALLIDAY M.A.K. (1992 [1985]), *Lingua parlata e lingua scritta*, La Nuova Italia, Firenze.
- HOPPER P.J. (1987), Emergent Grammar, in *Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*: 139-157.
- HOPPER P.J. (2011), Emergent grammar and temporality in interactional linguistics, in AUER - PFÄNDER (eds.): 22-44.
- JESPERSEN O. (2010 [1924]), The Teaching of Grammar, in ID., *Selected Writings of Otto Jespersen*, Routledge, Oxon - New York: 271-279.
- LAMBRECHT K. (1994), *Information Structure and Sentence Form. Topic, Focus and the Mental Representations of Discourse Referents*, Cambridge University Press, Cambridge.
- LAURY R. - ETELÄMÄKI M. - COUPER-KUHLEN E. (2014), Introduction: Approaches to grammar for interactional linguistics, in *Pragmatics* 24:3: 435-452.
- LEVINSON S.C. (1993 [1983]), *La pragmatica*, il Mulino, Bologna.
- LINELL P. (2005), *The Written Language Bias in Linguistics. Its nature, origins and transformations*, Routledge, London - New York.
- LINELL P. (2006), Towards a dialogical linguistics, in LÄHTEENMÄKI M. - DUFVA H. - LEPPÄNEN S. - VARIS P. (eds.), *Proceedings of the XII International Bakhtin Conference*, Jyväskylä, Finland, 18-22 July, 2005, Department of Languages, University of Jyväskylä: 157-172.
- LINELL P. (2008), *Rethinking language, mind and world dialogically. Interactional and contextual theories of human sense-making*, Information Age Publishing, Charlotte (NC).
- LO DUCA M.G. (2003), *Lingua italiana ed educazione linguistica tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma.
- LOMBARDI VALLAURI E. (2002), *La struttura informativa dell'enunciato*, La Nuova Italia, Firenze.
- LOMBARDI VALLAURI E. (forth.), Insubordinated Conditionals in spoken and non-spoken Italian, in EVANS N. - WATANABE H. (Eds.), *Insubordination*, Benjamins, Amsterdam - Philadelphia.
- MIONI A. (1978), Di che cosa si deve occupare la grammatica?, *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* (SILTA) 7: 53-76.
- NOTARBARTOLO D. (2016), I modelli sintattici di frasi e il testo, in D'ACHILLE P. (a cura di), *Grammatica e testualità. Metodologie e esperienze didattiche a confronto*, Cesati, Firenze: 83-91.
- ONG W.J. (1986 [1982]), *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, il Mulino, Bologna.
- ONG W.J. (1989 [1977]), *Interfacce della parola*, il Mulino, Bologna.
- PALERMO M. (2010), L'italiano giudicato dagli insegnanti, in *Lid'O - Lingua italiana d'oggi*, VII: 241-251.



- PALERMO M. (2015), Riflessione grammaticale e apprendimento, in DIADORI P. - PALERMO M. - TRONCARELLI D. (2015), *Insegnare l'italiano come lingua seconda*, Carocci, Roma: 155-183.
- PALERMO M. (in prep.), Definire, esprimere, riconoscere il soggetto: alcune osservazioni sulle grammatiche in circolazione, in CALARESU E. - DAL NEGRO S. (a cura di), *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria* (Volume in fase di valutazione per la pubblicazione nella collana Studi AITLA, Milano).
- PALMER F.R. (2001), *Mood and Modality. Second edition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- PRANDI M. - DE SANTIS C. (2011), *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, UTET, Torino.
- RENZI L. - SALVI G. - CARDINALETTI A. (a cura di) (1995), *Grande grammatica italiana di consultazione, Volume III, Tipi di frasi, deissi, formazione delle parole*, il Mulino, Bologna.
- ROGGIA C.E. (2009), *Le frasi scisse in italiano. Struttura informativa e funzioni discorsive*, Éditions Slatkine, Genève.
- SADOCK J.M. - ZWICKY A.M. (1985), Speech act distinctions in syntax, in SHOPEN T. (ed.) *Language Typology and Syntactic Description*, vol. 1: *Clause structure*, Cambridge University Press, Cambridge: 155-196.
- SAEED J.I. (2016), *Semantics. Fourth Edition*, Wiley Blackwell, Malden (MA).
- SALVI G. - VANELLI L. (2004), *Nuova grammatica italiana*, il Mulino, Bologna.
- SCHWARZE C. (2009), *Grammatica della lingua italiana*. Edizione italiana interamente riveduta dall'autore a cura di A. Colombo, con la collaborazione di E. Manzotti, Carocci, Roma.
- SEARLE J.R. (1992 [1969]), *Atti linguistici. Saggio di filosofia del linguaggio*, Bollati Boringhieri, Torino.
- SERIANNI L. (2006), *Grammatica italiana: italiano comune e lingua letteraria*, con la collaborazione di A. Castelvocchi, UTET, Torino.
- SKYTTE G. (1996), Per una grammatica della risposta, in BENINCA P. - CINQUE G. - DE MAURO T. - VINCENT N. (a cura di), *Italiano e dialetti nel tempo. Saggi di grammatica per Giulio G. Lepschy*, Bulzoni, Roma: 309-321.
- SORIANELLO P. (2006), *Prosodia. Modelli e ricerca empirica*, Carocci, Roma.
- SQUARTINI M. (2015), *Il verbo*, Carocci, Roma.
- THOMPSON A.A. - FOX B.A. - COUPER-KUHLEN E. (2015), *Grammar in Everyday Talk. Building Responsive Actions*, Cambridge University Press, Cambridge.
- TRIFONE P. - PALERMO M. (2014), *Grammatica italiana di base. Terza edizione con esercizi di autoverifica ed esercizi online di ripasso*, Zanichelli, Bologna.
- VAN DER AUWERA J. - AMMANN A. (2013), Overlap between Situational and Epistemic Modal Marking, in DRYER M.S. - HASPELMATH M. (eds.), *The World Atlas of Language Structures Online*, Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology, Leipzig (<http://wals.info/chapter/76>, Accessed on 2016-05-03.)





DIEGO SIDRASCHI<sup>1</sup>

## Sintassi dialogica del complimento

This work aims at applying dialogic syntax to 226 compliments elicited in Oriental Piedmont taken from Co.Cor corpus (Castagneto - Ravetto, 2016). The goal of this study is to check the engagement between interlocutors in producing this peculiar speech act.

First of all compliment features are briefly depicted, and also dialogic syntax features have been introduced. Resonances will be analyzed in detail, because they allow us to measuring the engagement degree between interlocutors.

Soon after there have been analyzed the correlations between the various kind of resonance and the various type of compliment responses. The data show that reassurance request is the kind of compliment response which more frequently correlates with a high number of resonance.

### 1. *Introduzione*

Il presente lavoro costituisce un tentativo di applicare i criteri della sintassi dialogica ad un corpus di 226 complimenti tratti dal corpus Co.Cor di Castagneto - Ravetto (2016) raccolti nel Piemonte Orientale per verificare quanto sia rilevante il tasso di dialogicità e di *engagement* tra parlanti nell'esecuzione di questo specifico atto linguistico.

Dopo avere brevemente illustrato le caratteristiche del complimento (§ 1.1) si passa a delineare i tratti essenziali della sintassi dialogica (§ 1.2), che si esplica e si misura soprattutto attraverso le risonanze (§ 3).

Si cercherà inoltre una relazione tra i vari tipi di risonanza e la particolare tipologia di risposta selezionata dal parlante complimentato (§ 4). Sarà così possibile osservare come la richiesta di rassicurazione rappresenti una delle tipologie di risposta più ricche di fenomeni di sintassi dialogica. Questo particolare tipo di risposta è molto importante perché porta alla luce tutti i problemi che l'atto linguistico del complimento porta con sé. Ciò conferma l'ipotesi di ricerca, e cioè che una maggiore necessità di un lavoro negoziale comporta più frequentemente fenomeni di sintassi dialogica.

#### 1.1 Il complimento

Il complimento è stato definito come un atto espressivo (Searle, 1976), un regalo verbale (Kerbrat-Orecchioni, 1987) usato con funzione conviviale (Leech, 1983),

---

<sup>1</sup> Università degli Studi di Udine.

che si compie per stabilire e mantenere la *comity* (Levinson, 1983). Holmes (1986: 485-6) lo definisce

a speech act which explicitly or implicitly attributes credit to someone other than speaker, usually the person addressed, for some "good" (possessions, characteristic, skill, etc.) which is positively valued by the speaker and the hearer. Compliments normally attribute the valued "good" to the addressee, and even when a compliment apparently refers to a third person, it may well be indirectly complimenting the addressee.

La pragmatica linguistica ha diffusamente studiato il complimento, la cui gestione è inclusa in alcuni modelli di *politeness*, a partire da Brown - Levinson (1987): per questi autori la sua formulazione è intrinsecamente un *Face Threatening Act* (*FTA*, ovvero un atto linguistico che per sua natura minaccia la faccia dell'interlocutore, come la manifestazione di disaccordo, la protesta o l'insulto) nei confronti della faccia negativa del complimentato poiché è uno di quegli atti linguistici «that predicate some desire of S[peaker] toward H[earer]'s goods, giving H reasons to think that he may have to take action to protect the object of S's desire, or give it to S» (Brown - Levinson, 1987: 66); un'eventuale accettazione di un complimento sarebbe inoltre intrinsecamente un *FTA* anche nei confronti della faccia positiva del complimentato perché «S may feel constrained to denigrate the object of the H's prior compliment, thus damaging his own face; or may feel constrained to compliment H in turn» (*ivi*: 68). Per quanto riguarda il modello di Leech (1983), la formulazione di complimenti scaturisce «dalla *Massima della Approvazione* e in particolare dalla sotto-massima che prevede, in linea generale, di massimizzare la lode dell'altro» (Alfonzetti, 2009: 29). Per quanto riguarda le risposte al complimento, invece, è stato più volte osservato (cfr. ad es. Chen, 1993; Frescura, 1996; Castagneto - Ravetto, 2016) che la preferenza di una particolare tipologia rifletta un diverso orientamento del parlante (e della cultura a cui fa riferimento) verso la *Massima dell'Accordo* o verso la *Massima della Modestia*.

L'analisi conversazionale ha messo in evidenza come le interazioni contenenti un complimento e la sua eventuale risposta si strutturino su più turni conversazionali, spesso organizzati in coppie adiacenti che possono essere descritte come una sequenza di due atti linguistici correlati prodotti da due parlanti in successione in modo tale che il secondo atto linguistico venga identificato come correlato al primo come un'attesa prosecuzione (cfr. Schegloff, 1968; Levinson, 1983; Sacks, 1995). Secondo Coulthard (1985) inoltre le coppie adiacenti contenenti complimenti possono essere definite coppie alternative poiché il secondo atto linguistico può variare tra il polo dell'accettazione e quello della non accettazione.

## 1.2 La sintassi dialogica

La sintassi dialogica è una disciplina linguistica secondo la quale la sintassi non deve assumere come propria unità di analisi frasi ed enunciati in isolamento, ma deve diventare, per l'appunto, "dialogica", cioè deve avere per unità di analisi due o più turni di parlato connessi tra loro attraverso delle reti di somiglianze strutturali. Le

somiglianze strutturali non devono essere indotte obbligatoriamente dal sistema linguistico, ma liberamente volute dai parlanti. A cavallo dei diversi turni è possibile riconoscere un *mapping* di strutture e di significati (definiti per alcuni tratti anche su base locale) co-costruite dai parlanti attraverso parallelismi e risonanze su tutti i livelli linguistici.

Secondo la definizione di Du Bois (2014, 1):

dialogic syntax can be defined as the structure of engagement between and through signs. This engagement entails a structural coupling which establishes an array of links between two or more comparable linguistic units (or stretches of discourse).  
[...] The present utterance is coupled to prior one, whether near or distant.

La sintassi dialogica si esplica e si misura soprattutto attraverso le risonanze, cioè le «activation of affinities across utterances» (Du Bois 2007: 1372).

Le risonanze sono riconoscibili su ogni livello linguistico: fonetica, fonologia, prosodia, lessico, morfologia, sintassi e pragmatica, e possono riguardare anche fenomeni di intertestualità, i sistemi cognitivi e la cultura condivisa. Nell'es. 1<sup>2</sup> si vede come anche a distanza di più turni si possano riscontrare attivazioni di affinità tra enunciati, e in seguito (cfr. § 3) si spiegheranno anche i diversi tipi di risonanza,

- (1) I01: te l'avevo detto che *sarebbe andata così*  
 C02: non si poteva pensare *che sarebbe andata così*  
 I03: io l'ho sempre pensato *che sarebbe andata così*  
 [...]  
 C15: comunque io sono sempre più convinto che era imprevedibile *che sarebbe andata così*  
 I16: eppure l'avrebbe capito chiunque *che sarebbe andata così*

Le risonanze possono poi strutturarsi in diagrafi quando si creano relazioni complesse di mapping strutturale tra le produzioni dei due parlanti. Secondo la definizione di Du Bois (2014: 8) un diagrafo è definibile come

a complex relation consisting of structured mappings which arise between two internally structured strands when they are juxtaposed in discourse [...] (it is) a mapping relation that crosses over between domains, between two speakers, two clauses or two intonation units.

Nel § 3 verrà presentato un esempio di *diagraph* abbastanza complesso.

Questo approccio linguistico ben si presta, ad avviso di chi scrive, a descrivere le interazioni contenenti l'atto linguistico del complimento che, come si è detto, prototipicamente è strutturato su più turni conversazionali posti in successione in modo tale che il secondo atto linguistico venga identificato come correlato al primo come un'attesa prosecuzione. Benché i fenomeni conversazionali per loro stessa natura si prestino a essere descritti in termini di sintassi dialogica, la caratteristica della strutturazione in coppie alternative (Coulthard, 1985) del complimento indu-

<sup>2</sup> Esempio estraneo al corpus speculato unicamente a scopo illustrativo.

ce ancora di più a ritenere questo atto linguistico di particolare interesse da questo ambito di studio.

La sintassi dialogica è stata finora utilizzata in numerosi ambiti di ricerca: tra gli altri l'interazione parlamentare (Zima *et al.*, 2009), il *report speech* (Niemelä, 2011), l'interazione tra logopedista e paziente afasico (Castagneto - Napoli, in stampa). Questo lavoro corrisponde al primo tentativo di applicare questo paradigma di ricerca allo studio del complimento.

## 2. *Corpus*

Le interazioni oggetto di studio del presente lavoro sono tratte dal corpus Co.Cor di Castagneto - Ravetto (2016), che comprende complessivamente 2572 complimenti (di cui 1844 in italiano e 728 in tedesco) frutto prevalentemente di elicitazione semispontanea in ambiente non controllato<sup>3</sup>. Questo corpus è formato da subcorpora raccolti negli ultimi anni da numerosi ricercatori per verificare il diverso peso dei diversi fattori contestuali che influenzano la scelta del tipo di risposta ad un complimento.

Alcuni subcorpora del corpus Co.Cor sono stati raccolti specificamente con lo scopo di verificare il peso del *gender* degli interagenti incrociandolo con differenti *topic* del complimento, altri subcorpora hanno aggiunto nella indagine alle variabili precedenti anche l'età degli interagenti e la variazione di forza illocutoria, in dipendenza dal grado dell'aggettivo (es. bello vs. bellissimo) presente nella formulazione del complimento. Uno specifico sub-corpus ha avuto lo scopo di verificare il peso dei media nel rispondere ai complimenti, mentre altre indagini hanno avuto lo scopo di controllare quanto pesassero i metodi di elicitazione (elicitazione semispontanea, come nel caso di tutti i subcorpora citati; *Role Plays* e *DCTs*) sul grado di accettazione delle risposte. Due subcorpora, inoltre, sono volti a verificare il peso della diatopia in diverse aree italiane. Altri subcorpora mirano a confrontare le risposte ai complimenti di parlanti italiani con parlanti appartenenti ad altre lingue e culture (soprattutto tedeschi).

Al fine della presente ricerca sono stati presi in considerazione i subcorpora raccolti da Boidi (2015) e da Scardamaglia (2015) che includono complimenti rispettivamente semispontanei e spontanei<sup>4</sup>. Di entrambi i subcorpora sono state prese in considerazione solo quelle interazioni che consistessero almeno di due turni conversazionali semanticamente pieni; sono state escluse cioè quelle interazioni composte esclusivamente dal turno di formulazione del complimento o da questo turno e un turno consistente in una risposta non verbale, come una risata o un sorriso (si tenga in considerazione che l'accettazione non verbale è considerata un tipo di risposta possibile in più di una tassonomia di risposta ai complimenti, ivi compresa quella qui adottata; cfr. ad es. Lee, 2009; Ruhi, 2007) perché in questi casi non si possono per definizione riscontrare fenomeni di risonanza di alcun tipo. Così facendo sono state sele-

<sup>3</sup> Con elicitazione semispontanea ci si riferisce a complimenti posti consapevolmente a scopo di ricerca ma la cui risposta è fornita da un interlocutore inconsapevole della ricerca in corso.

<sup>4</sup> Si intendono spontanei quei complimenti tratti da conversazioni non controllate in cui in maniera del tutto libera si manifesta questo atto linguistico.

zionate 133 interazioni dal subcorpus Boidi (numerate sequenzialmente B001-B133) e 93 dal subcorpus Scardamaglia (numerate sequenzialmente S01-S93).

Tabella 1 - *Tipi di risposta ai complimenti (A: complimentatore, B: complimentato<sup>5</sup>; gli esempi forniti in tabella hanno un valore puramente illustrativo e non sono tratti dalle interazioni analizzate in questo lavoro)*

<i>Tipologia di risposta</i>	<i>Esempi</i>
<i>I. Accettazione diretta</i>	
1. Ringraziamento	A: che bel taglio hai fatto! B: grazie
2. Accettazione compiaciuta	A: hai fatto un'ottima scelta B: grazie mille! Sono contentissimo
3. Accettazione	A: questo è bellissimo B: sì
4. Accettazione non verbale	A: che bella macchina che hai B: <sorriso>
5. Ricambio	A: bei capelli B: a me piacciono i tuoi
<i>II. Accettazione limitata</i>	
6. Accettazione ironica	A: ti trovo bene! B: sì, beh, sono sempre bellissimo
7. Minimizzazione	A: che bei pantaloni bianchi! B: sì peccato che durano mezza giornata
8. (a) Deflessione laterale del merito	A: hai proprio una bella collezione di piatti B: molti li ha fatti a mano mia zia
8. (b) Deflessione laterale della qualità	A: che belle scarpe B: sono comode
8. (c) Deflessione laterale del topic	A: che bel cappello! B: l'ho comprato a Parigi
9. Richiesta di rassicurazione	A: ti sta proprio bene questa giacca! B: davvero?
<i>III. Non accettazione</i>	
10. Deflessione riduttiva	A: che belle scarpe che hai B: sono scomodissime!
11. Discredito complimentato	A: ti trovo bene B: ma se sono orribile
12. Rifiuto	A: che buon caffè B: a me non piace 'sto caffè
13. Discredito del complimentatore	A: ma che belli questi leggings B: senti non prendermi per il culo
<i>IV. Non riconoscimento</i>	
14. Non riconoscimento	A: sei proprio fotogenica B: [non risponde]

<sup>5</sup> Seguendo la tradizione ormai invalsa nella bibliografia di settore, definiamo *complimentatore* chi pone il complimento, e *complimentato* chi lo riceve. Questi due neologismi sono ovviamente calchi dall'inglese.



Nell'es. 3 possiamo osservare la risonanza lessicale *è* e la presenza di due paradigmi verticali di *ranks* di parole poste in opposizione paradigmatica: il primo costituito da congiunzioni (*poi, cioè*) e da segnali discorsivi (*no, no no, ma*) che introducono il *frame* diatattico copula-aggettivo che li segue, e aggettivi che si riferiscono tutti allo stesso item complimentato (in questo caso una borsa: *piccola, carina, lavabile, bianca* ecc.).

### 3.2 Risonanza frasale

Si ha una risonanza frasale quando un'intera frase viene ripresa; essa può coincidere o meno con un turno conversazionale intero. Le risonanze di questo tipo sono senza dubbio quelle con un grado di somiglianza più esteso e quindi maggiormente riconoscibile, e sussumono anche gli altri due tipi di risonanza citati. Le risonanze frasali possono di fatto essere considerate delle risonanze di *frame* diatattico contenenti alcuni specifici elementi lessicali che a loro volta risuonano (cfr. es. 4).

- (4) S33: I03: *stai bene riccia*  
C06: *stai bene riccia* <pb> è vero

### 3.3 Risonanza lessicale

Si ha una risonanza lessicale quando ad essere ripresa è una parola. È sembrato opportuno distinguere tra tre sottotipi di risonanza lessicale. Come è del tutto evidente, le risonanze presentate in precedenza (cfr. § 3.1 e 3.2) sono composte da risonanze lessicali: se due sintagmi sono in risonanza tra loro anche le singole unità lessicali risuonano. Questo porta a considerare le risonanze di *frame* diatattico e le risonanze frasali come più forti delle risonanze lessicali perché in esse una maggiore quantità di elementi risuona.

- Casi in cui viene ripresa una parola funzione, o un introduttore frasale (come una congiunzione o un avverbio di tempo, luogo, etc.) o un segnale discorsivo (cfr. es. 5).

- (5) S43: I03: ma hai messo la cover?  
C05: ma dove l'hai presa?

- casi in cui viene ripresa una parola contenuto, che spesso coincide con l'aggettivo che qualifica il *topic* complimentato (cfr. es. 6).

- (6) B105: I01: sa che ha delle *bellissime* unghie signora?  
C02: *bellissime?* <pb> il colore

- casi in cui la parola ripresa presenta modifiche dovute a derivazione o a flessione. I casi del corpus presentano soprattutto alternanze di aggettivi posti al grado positivo o superlativo (cfr. es. 7).



- (7) B111: I01: che *bellissimo* smalto <pb> notavo  
 C02: ne' che è *bello*?

### 3.4 Autorisonanze

Per tutti questi tipi di risonanza sono stati verificati anche i casi di autorisonanze, quando un parlante riprende ciò che ha detto lui stesso stesso in turni successivi anche non consecutivi. Lo stesso Du Bois considera l'autorisonanza come un sottotipo di risonanza dialogica (2014: 1; 36).

Come nel caso delle eterorisonanze, nel presente lavoro sono state considerate come manifestazioni di sintassi dialogica le autorisonanze di *frame* diatattico, frasali e lessicali.

### 3.5 Occorrenze con bassa o nulla risonanza

Sulla linea di Castagneto - Napoli (in stampa) si è deciso di non conteggiare tra i fenomeni di risonanza quei casi in cui «la risonanza [...] è davvero bassa, perché forzata dall'andamento della conversazione». Nel corpus considerato ciò accade quando una porzione di enunciato viene ripetuta poiché non è stata udita o intesa dal destinatario (cfr. es. 8).

- (8) B06: I01: che bella borsa che hai!  
 C02: scusa?  
 I03: che bella borsa!

### 3.6 Conteggio dei dati

Le risonanze presenti nel corpus sono state quantificate tenendo presente quanto detto nel § 3. Quando una risonanza di tipo meno forte (lessicale e di *frame* diatattico) era inclusa in risonanze più forti (rispettivamente risonanze di *frame* diatattico o frasali e risonanze frasali) sono state contate solo quelle del secondo tipo. Se, per esempio, una risonanza di *frame* diatattico conteneva anche una risonanza lessicale, è stata contata solo la prima.

## 4. *Analisi dei dati*

### 4.1 Analisi quantitativa

Nel corpus ci sono 58 fenomeni di risonanza, tra eterorisonanze e auto risonanze, così ripartiti:

- 14 casi di risonanza frasale;
- 30 casi di risonanza di *frame* diatattico;
- 14 casi di risonanza lessicale.

I fenomeni di risonanza sono suddivisi tra autorisonanza ed eterorisonanza (29 ciascuna). Se però guardiamo agli specifici tipi di risonanza ci rendiamo conto di come questi presentino una diversa distribuzione (cfr. tab. 2).

Tabella 2 - *Risonanze riscontrate*

	<i>Eterorisonanze</i>	<i>Autorisonanze</i>	
Totale/Frasale	12	2	14
<i>Frame</i> diatattico	12	18	30
Lessicale	5	9	14
TOTALE	29	29	58

Mentre la risonanza frasale appare quasi esclusivamente nei casi di eterorisonanza (12 occorrenze contro 2), le risonanze di frame diatattico e le risonanze lessicali sono realizzate più spesso come autorisonanza. Evidentemente la costruzione di risonanze è alla base della creazione del tessuto della conversazione, e i partecipanti operano risonanze più lunghe al fine di cooperare e di mostrare di cooperare. La distribuzione dei vari sottotipi di etero e autorisonanza all'interno del corpus segue una logica non definibile: non è in altre parole possibile rintracciare delle correlazioni tra un particolare tipo di risonanza e uno o più specifici tipi di risposta al complimento.

#### 4.2 Risonanza e tipologia di risposta al complimento

I fenomeni di risonanza presi in considerazione sono distribuiti come illustrato in tab. 3.

Tabella 3 - *Risonanze e tipi di risposta al complimento*

<i>Tipologia di risposta</i>	<i>N occorrenze</i>	<i>% sul totale delle risonanze</i>
<i>I. Accettazione diretta</i>	14	25,93
1. Ringraziamento	7	12,96
2. Accettazione compiaciuta	2	3,71
3. Accettazione	0	0,00
4. Accettazione non verbale	5	9,26
5. Ricambio	0	0,00
<i>II. Accettazione limitata</i>	21	38,88
6. Accettazione ironica	0	0,00
7. Minimizzazione	0	0,00
8. (a) Deflessione laterale del merito	5	9,26
8. (b) Deflessione laterale della qualità	3	5,56
8. (c) Deflessione laterale del topic	5	9,26
9. Richiesta di rassicurazione	8	14,82
<i>III. Non accettazione</i>	14	25,93
10. Deflessione riduttiva	10	18,52
11. Discredito del complimentato	0	0,00
12. Rifiuto	4	7,41
13. Discredito del complimentatore	0	0,00
<i>IV. Non riconoscimento</i>	5	9,26
14. Non riconoscimento	5	9,26
Totale	58	100,00

Onde evitare di pensare che l'occorrenza di fenomeni di risonanza sia in qualche modo proporzionale al numero di specifici tipi di risposta riscontrati nel corpus,

pensando per esempio che se una data percentuale di fenomeni di risonanza riscontrati sia in relazione al numero di risposte al complimento di quel particolare tipo, viene riportato anche il numero complessivo e la frequenza percentuale delle risposte ai complimenti presenti nel *corpus* (tab. 4).

Tabella 4 - *Risposte ai complimenti*

<i>Tipologia di risposta</i>	<i>N Occorrenze</i>	<i>% Occorrenze</i>
<i>I. Accettazione diretta</i>	127	56,22
1. Ringraziamento	78	34,52
2. Accettazione compiaciuta	12	5,31
3. Accettazione	19	8,42
4. Accettazione non verbale	18	7,97
5. Ricambio	0	0,00
<i>II. Accettazione limitata</i>	47	20,78
6. Accettazione ironica	0	0,00
7. Minimizzazione	2	0,88
8. (a) Deflessione laterale del merito	8	3,54
8. (b) Deflessione laterale della qualità	2	0,88
8. (c) Deflessione laterale del topic	23	10,17
9. Richiesta di rassicurazione	12	5,31
<i>III. Non accettazione</i>	29	12,83
10. Deflessione riduttiva	20	8,85
11. Discredito complimentato	0	0,00
12. Rifiuto	9	3,98
13. Discredito del complimentatore	0	0,00
<i>IV. Non riconoscimento</i>	23	10,17
14. Non riconoscimento	23	10,17
Totale	226	100,00

Come si evince dai dati, la frequenza dei fenomeni di risonanza dipende solo relativamente dalla tipologia di risposte selezionate dai parlanti, sia a livello di macrocategorie, sia a livello di microcategorie.

I fenomeni di risonanza riscontrati nel corpus occorrono nella maggioranza dei tipi di risposta al complimento. Non vi sono risonanze solo nei casi in cui la risposta consiste in un'accettazione o in una minimizzazione. Mancano inoltre completamente nel corpus occorrenze di ricambio, accettazione ironica, discredito del complimentatore e del complimentato, mosse abbastanza complesse strutturalmente che avrebbero potuto dare adito a risonanze.

I fenomeni di risonanza dialogica si manifestano con maggiore evidenza soprattutto quando al complimento segue una accettazione limitata (38,88%). Questa circostanza conferma l'ipotesi di ricerca alla base di questo lavoro, e cioè che il tasso di risonanze diventa maggiore quanto più è complessa la gestione della *politeness* nelle interazioni dialogiche e una accettazione limitata corrisponde alla scelta di un tipo di risposta per un complimento che viene ritenuto più pericoloso di altri per la propria faccia da chi lo ha ricevuto. Quando il complimento diventa un atto fortemente rischioso per le dinamiche di faccia (cfr. Brown - Levinson, 1987) richiede

un lavoro negoziale che bene emerge in un'accezzazione limitata, comporta un tasso di maggiore *engagement* tra i parlanti, e quindi anche un maggior grado di risonanza rispetto a quanto avviene nella conversazione ordinaria, sia nel tentativo di cercare una convergenza (nel rispetto della Massima dell'Accordo di Leech) sia nella ricerca di una divergenza (per difendere la propria faccia, nel rispetto della Massima della Modestia).

Tra le risposte ai complimenti che rientrano tra le accettazioni limitate che correlano con un alto grado di risonanza dobbiamo considerare le richieste di rassicurazione. La natura e la collocazione di questa tipologia di risposta è stata molto discussa dalla bibliografia di settore (per un approfondimento cfr. Sidraschi, 2014; Castagneto - Ravetto, 2015) dato che nella formulazione della stessa il bilanciamento delle facce svolge un ruolo di primaria importanza. Ma questa tipologia di risposta è per sua stessa natura interazionale e dialogica, infatti «the *Reassurance Request* is difficult to categorize because it is a recycling move (cfr. Alfonzetti, 2009) extending the compliment over more than two conversational turns, that is, it solicits a repetition of the compliment after the turn with the *Reassurance Request*» (Castagneto - Ravetto, 2015: 396). Non sorprende quindi che richieste di rassicurazione e risonanze correlino fortemente. Nel corpus sono presenti diversi tipi di richiesta di rassicurazione elencati da Castagneto - Ravetto (2016):

- «a form of disagreement or work as a politeness strategy of pre-acceptance» (es. 9);

(9) S80: I01: bello! <pb>#<C02> bellissimo!#  
 C02:#<I01> ti piace?# <pb> l'ho copiato dall'Anna  
 I03: bellissimo!

- un modo per cercare ulteriori complimenti (*fishing for more compliments*, cfr. Tran, 2007; es. 10);

(10) S04: I01: i bicchieri, bell<ii>  
 C02: ne' che son belli?  
 I03: belli! belli! <pb> stan bene <pb> tutti in pendant

- richiesta di acquisizione di ulteriori informazioni prima di accettare o di rifiutare (es. 11).

(11) S28: I01: stai bene coi capell<ii>  
 C02: in che senso amo'?  
 [...]  
 I05: <ah> stai bene

<sup>7</sup> In questo caso si fornisce un esempio di autorisonanza perché nel campione non si è trovato alcun esempio adeguato di eterorisonanza.

Fra le non accettazioni invece, il tipo di risposta che correla maggiormente con la presenza di un alto numero di risonanze è la deflessione riduttiva, che è addirittura la prima risposta per numero di occorrenze (18,52%). Anche la deflessione riduttiva è una mossa che richiede una forte negoziazione, al limite tra i casi di accettazione limitata e di non accettazione, tanto che Frescura (1996) include questa mossa tra le accettazioni limitate.

Per quanto riguarda invece i casi di accettazione diretta di un complimento, dove la pratica interazionale della negoziazione sembrerebbe più improbabile, occorre fare delle precisazioni che aiutino a spiegare le apparenti anomalie di distribuzione delle risonanze.

Rivolgiamo ora la nostra attenzione alle risonanze nei complimenti accettati tramite ringraziamento. In 5 casi su 7 vediamo come il ringraziamento non corrisponda a un accordo sull' affermazione del complimentatore (cfr. es. 12).

(12) B01:	I01	[che bella borsa!]				
	C02	[grazie]				
	I03		di			Hello Kitty?
	C06	[no <pb> in realtà]	è	di	mia	sorella
	I07				tua	sorella lei?
	C12	[tutte e due]		di	mia	sorella
	I13	[anche lei]		di		Hello Kitty?
	C14	[no]		delle		principesse

I primi due turni di questo dialogo consistono in un complimento di I sulla borsetta di *Hello Kitty* di C che risponde ringraziando. Quando dal terzo turno I comincia a parlare dell' item complimentato, C, pur accettando il complimento come un regalo verbale, sente la necessità di spiegare che la borsetta in questione in realtà appartiene a sua sorella, mostrando di non condividere l' apprezzamento sull' item, evidentemente considerato infantile. Alcuni studi (cfr. ad es. Pomerantz, 1978 e Alfonzetti, 2009) hanno osservato come la componente di accettazione/non accettazione del complimento come regalo verbale non sempre vada di pari passo con l' accordo o il disaccordo sul giudizio positivo veicolato dal complimento. Nei 5 casi su 7 complessivi del corpus si riscontra un forte tasso di *engagement* tra i parlanti, che si manifesta attraverso l' utilizzo diffuso di risonanze, subito dopo un ringraziamento che può nascondere un disaccordo. Nell' es. 11 il disaccordo si rivela quando inizia la discussione su quanto asserito dal complimentatore, cioè sulla componente referenziale del complimento.

I fenomeni di risonanza aumentano dunque anche nei casi di risposte al complimento di accettazione diretta con ringraziamento, ma solo in concomitanza con un disaccordo o in presenza di una accettazione non verbale, che per sua stessa natura induce alla ripetizione del complimento da parte di chi lo ha posto, e quindi all' autorisonanza del complimentatore.

## 5. Conclusioni

Il presente lavoro rappresenta un primo tentativo di applicare i criteri della sintassi dialogica allo studio del complimento. Questo paradigma di ricerca si è rivelato molto fecondo e ha permesso di individuare fenomeni di risonanza frasale, di *frame* diatattico e lessicale, che si manifestano sia come autorisonanze sia come eterorisonanze.

L'analisi dei dati ha portato a riscontrare 58 fenomeni di risonanza e ha mostrato la loro ricorrenza in alcuni tipi di risposta al complimento ascrivibili a tutte e tre le macrocategorie di risposta e, più specificamente al ringraziamento (con disaccordo) tra le accettazioni dirette, alla richiesta di rassicurazione tra le accettazioni limitate e alla deflessione riduttiva tra le non accettazioni. E questo conferma l'ipotesi di partenza. Infatti tanto più il complimento viene percepito come pericoloso per la propria faccia, tanto più il parlante selezionerà una risposta che richiede un maggiore lavoro negoziale e tanto più aumenterà la frequenza di fenomeni di sintassi dialogica.

Lo stesso tipo di analisi potrebbe essere condotto su corpora di complimenti elicitati in aree diverse, per verificare come i diversi stili comunicativi che caratterizzano le aree regionali possano influire sulla quantità di elementi in risonanza o sui tipi di risonanza operati. È infatti noto che alcune comunità linguistiche tendono nell'interazione a un maggiore lavoro negoziale e quindi è lecito supporre anche una maggiore frequenza di fenomeni di sintassi dialogica.

La risonanza potrebbe essere inoltre sensibile a fattori diastratici (*gender*, età), diafasici (maggiore o minore intimità tra i parlanti, grado di formalità della situazione comunicativa) e diamesici, come si cercherà di verificare in futuri lavori sull'argomento.

## Bibliografia

- ALFONZETTI G. (2009), *I complimenti nella conversazione*, Editori Riuniti University Press, Roma.
- BOIDI R. (2015), *Rispondere ai complimenti con il carrello pieno: la politeness tra donne al supermercato*, tesi di laurea triennale non pubblicata, Università del Piemonte Orientale, Vercelli.
- BROWN P. - LEVINSON S.C. (1987), *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge University Press, Cambridge.
- CASTAGNETO M. - NAPOLI G. (in stampa), *La sintassi dialogica nei dialoghi tra logopedista e paziente afasico: risonanza e diatassi in un corpus di 12 dialoghi*, in Dovetto F. (a cura di), *Atti del congresso "Tra medici e linguisti", Napoli 10-11 dicembre 2015*, in *Linguistica delle differenze* vol. 2, Aracne, Roma.
- CASTAGNETO M. - RAVETTO M. (2016), The variability of compliment responses: Italian and German data, in GESUATO S. - BIANCHI F. - CHENG W. (eds.), *Teaching, learning and investigating Pragmatics: Principles, Methods and Practices*, Cambridge University Press, Cambridge, Chapter XVI: 387-413.

- CASTAGNETO M. - SIDRASCHI D. (in stampa), Strategie di risposta ai complimenti sull'aspetto fisico in italiano, in GILLE J. - NORÈN C. (eds.), *Discourse and Interaction, vol. I, "Atti del Convegno Internazionale del Gruppo di Studi sulla Comunicazione Parlata" 9-12 aprile 2014, Stockholm and Uppsala Universities*, Peter Lang, Frankfurt am Main.
- CHEN R. (1993), Responding to compliments. A contrastive study of politeness strategies between American English and Chinese speakers, in *Journal of Pragmatics* 20: 49-75.
- COULTHARD M. (1985), *An introduction to discourse analysis*, Longman, London.
- DU BOIS J. (2007), The stance triangle, in ENGLEBRETSON R. (ed.), *Subjectivity, evaluation, interaction*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia: 139-182.
- DU BOIS J. (2014), Dialogic Syntax, in *Cognitive Linguistics* 25(3): 359-410.
- FRESCURA M. (1996), The conflictual behavior of Italian speaker in responding to compliments, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 28: 89-110.
- GOLATO A. (2005), *Compliments and Compliment responses: grammatical structure and sequential organization*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- HERBERT R.K. (1989), The ethnography of English compliments and compliment responses: a contrastive sketch, in OLEKSY W. (ed.), *Contrastive Pragmatics*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia: 3-35.
- HOLMES J. (1986), Compliments and compliment responses in New Zealand English, in *Anthropological Linguistics* 28: 485-508.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1987), La description des échanges en analyse conversationnelle: l'exemple du compliment, in *DRLAV-Revue de Linguistique* 36/37: 1-53.
- LEE C.L. (2009), Compliments and responses during Chinese New Year celebrations in Singapore, in *Pragmatics* 19: 519-541.
- LEECH G. (1983), *Principles of Pragmatics*, Longman, London.
- LEVINSON S.C. (1983), *Pragmatics*, Cambridge University Press, Cambridge; trad. it. *Pragmatica*, il Mulino, Bologna.
- MELUZZI C. - CASTAGNETO M. (in stampa), I complimenti su face book, in GILLE J. - NORÈN C. (eds.), *Discourse and Interaction, vol. I, "Atti del Convegno Internazionale del Gruppo di Studi sulla Comunicazione Parlata" 9-12 aprile 2014, Stockholm and Uppsala Universities*, Peter Lang, Frankfurt am Main.
- NIEMELÄ M. (2011), *Resonance in storytelling: verbal, prosodic and embodied practices of stance taking*, Acta Universitatis Oulensis B Humaniora 95, Oulu.
- POMERANTZ A. (1978), Compliment responses. Notes on the co-operation of multiple constraints, in SCHENKIN J. (ed.), *Studies in the organization of conversational interaction*, Academic Press, New York: 79-112.
- RUHI Ş. (2007), Higher-order Intentions and Self-Politeness in Evaluations of (Im)politeness: The Relevance of Compliment Responses, in *Australian Journal of Linguistics* 27: 107-145.
- SACKS H. (1995), *Lezioni 1964-65. La conversazione: procedure e metodi*, Montefeltro, Urbino.
- SAITO H. - BEECKEN M. (1997), An Approach to instruction of pragmatic aspects: implications of pragmatic transfer by American learners of Japanese, in *The Modern Language Journal* 81(3): 363-77.

SCARDAMAGLIA C. (2015), *Va' che begl'occhi ha 'sto bambino. La formula sintattica del complimento in Piemonte Orientale*, tesi di laurea triennale non pubblicata, Università del Piemonte Orientale, Vercelli.

SCHLEGOFF E.A. (1968), Sequencing in conversational openings, in *American Anthropology* 70: 1075-95; ripubblicato in GUMPERZ J.J. - HYMES D. (eds.) (1972), *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*, Holt, Rinehart - Winston, New York/Chicago: 346-80.

SEARLE J. (1976), A classification of illocutionary acts, in *Language in Society* 5: 1-23.

SIDRASCHI D. (2014), Pragmatics and Ethnolinguistics of Compliment: Compliment Responses in Novara and Grottaglie, in *Lingue e Linguaggi* 11: 225-39.

TRAN G.Q. (2007), Compliment Response Continuum Hypothesis, in *The International Journal of Language Society and Culture* 21, <http://www.aaref.com.au/en/publications/journal/journal-articles/issue-21-2007>.

ZIMA E. - BRÔNE G. - FEYAERTS K. - SAMBRE P. (2009), «Ce n'est pas très beau ce que vous avez dit!» The activation of resonance in French parliamentary debates, in *Discourse* 4, doi: 10.4000/discours.7337.





## Il dialogo nella riflessione grammaticale esplicita

This paper deals with the category of person and the notion of subject as topics of grammatical reflection at school. The fact that explicit grammatical instruction in L1 is usually limited to the analysis of *ad hoc* sentences, usually in third person and without context makes pupils unable to cope with relevant issues on the relationship between language and interactional context. The data presented here derive from a sample of 444 informants ranging from primary school to undergraduate classes engaged with the task of detecting syntactic subjects in a dialogic text rich in linguistic features that are typical of oral and dialogic communication. The results point to the difficulties in identifying first and second person subjects, especially if a subject pronoun is not expressed.

### 1. *Introduzione*

Il presente contributo tratta il tema del dialogo dal punto di vista della riflessione grammaticale a scuola, anche in relazione ad aspetti centrali della grammatica, qui in particolare la nozione di soggetto e la categoria di persona. Come introduzione al tema si consideri un esempio che viene commentato da Anna Siewierska proprio nella prima pagina del manuale *Person* (Siewierska, 2004: 1):

- (1) Mummy will spank Johnny  
'la mamma sculaccerà Johnny'

Lo stesso esempio riceve un'interpretazione probabilmente diversa da quella immediatamente deducibile da (1), semplicemente fornendo alcune informazioni contestuali, in particolare informazioni relative ai partecipanti all'interazione dalla quale è tratto:

- (2) Mother: Mummy will spank Johnny  
Johnny:

Date queste coordinate contestuali, l'enunciato riportato come (1) si trova di fatto a corrispondere all'enunciato (3), se non per una diversa marcatezza sociolinguistica del primo, tipico di una varietà di *baby talk*:

- (3) I will spank you  
'ti sculaccerò'

---

<sup>1</sup> Libera Università di Bolzano.

Mettendo a confronto gli esempi (1) e (3) – il (2) è stato inserito da me – Siewierska (2004: 1-2) porta il lettore a riflettere sulla differenza, e non sovrapponibilità, fra il riferimento ai protagonisti dell'interazione nella realtà extralinguistica, qui *mummy* e *Johnny*, e la codifica linguistica dei ruoli discorsivi dei partecipanti al dialogo.

D'altra parte, mentre *mummy* e *Johnny* possono essere usati (e, anzi, prevalentemente lo sono) come riferimento a soggetti non partecipanti all'interazione (dunque a terze persone), i pronomi *I* e *you* si riferiscono esclusivamente ai partecipanti al discorso, che in questo specifico caso corrispondono sì a Johnny e a sua madre, ma solo fintanto che è valido quel messaggio. In quanto *shifters* ('commutatori'), infatti, i pronomi di prima e seconda persona mantengono stabile il loro valore simbolico (i ruoli di chi parla e di chi ascolta) ma mutano il loro valore indessicale nello svolgersi dei turni dialogici (Jakobson, 2002 [1957]). Si tratta, come notato da Jakobson in quelle stesse pagine, di una categoria di segni complessa, che appare tardi nel linguaggio infantile e che viene persa precocemente nell'afasico.

Come anticipato, l'esempio citato è funzionale ad introdurre il tema di questo contributo mettendone in evidenza i due fuochi principali: da una parte la complessità concettuale della nozione di persona, ed in particolare del rapporto fra le prime due e la terza, cosiddetta non-persona (seguendo Benveniste, 2010 [1946]), dall'altra il ruolo del contesto, nella sua concretezza e individualità, nel plasmare il linguaggio e nel guidare l'interpretazione di fatti di lingua<sup>2</sup>.

I fattori contestuali, come si cercherà di illustrare in seguito, svolgono un ruolo centrale non solo nell'uso del linguaggio, e dunque nell'interpretazione dei messaggi, ma anche nella comprensione del funzionamento del linguaggio stesso, come avviene nell'ambito di attività di riflessione linguistica. Spesso confrontati con esercizi da svolgersi su frasi decontestualizzate ed esposti a modelli grammaticali che sovrappongono, confondendoli, diversi piani concettuali (quello nozionale, il formale e il comunicativo, cfr. anche Vanelli, 2010: 75-102), alunni e studenti si trovano spiazzati e privi di strumenti adeguati di fronte a compiti apparentemente semplici che però riportano al centro della riflessione linguistica la comunicazione dialogica, inerentemente contestualizzata.

Per quanto riguarda il punto di vista di chi scrive, d'altra parte, è proprio questo spiazzamento che ha permesso di mettere in luce alcuni nodi teorici non banali relativi all'espressione linguistica del soggetto e all'interazione di questa con la dimensione extralinguistica del contesto.

## 2. *La centralità del dialogo nella didattica*

Gli auspici per una maggiore attenzione alla comunicazione parlata e per un'educazione al dialogo risalgono, nell'ambito dell'educazione linguistica italiana, almeno al 1975, anno di pubblicazione da parte del GISCEL delle *Dieci tesi per un'edu-*

<sup>2</sup> Per un contributo recente al tema delle prime due persone cfr. Pieroni (2014), la quale riprende le questioni teoriche più salienti a partire dai grammatici greci e latini.

*cazione linguistica democratica*, e alle riflessioni dell'epoca riguardo all'idea di una riforma radicale dell'insegnamento delle lingue, *in primis* dell'italiano. Così si legge ad esempio nella settima tesi:

[...] La capacità di organizzare un discorso orale meditato o estemporaneo cade fuori dell'orizzonte abituale della pedagogia linguistica tradizionale. E fuori cade l'attenzione alle altre capacità (conversare, discutere, capire parole e forme nuove) elencate alla tesi III. [...] (Dalla Tesi VII: "Limiti della pedagogia linguistica tradizionale")<sup>3</sup>.

Questi stessi obiettivi sono stati ripresi in diverse stesure dei *Programmi ministeriali* e poi delle *Indicazioni nazionali*, fra cui, con grande enfasi, nelle ultime del 2012, come si può leggere in queste citazioni di estratti significativi tratti dalla sezione dedicata ai "Traguardi al termine della Scuola secondaria di primo grado" per quanto concerne la lingua italiana:

Parte integrante dei diritti costituzionali e di cittadinanza è il diritto alla parola (articolo 21) il cui esercizio dovrà essere prioritariamente tutelato ed incoraggiato in ogni contesto scolastico e in ciascun alunno, avendo particolare attenzione a *sviluppare le regole di una conversazione corretta*. È attraverso la parola e il dialogo tra interlocutori che si rispettano reciprocamente, infatti, che si costruiscono significati condivisi e si opera per sanare le divergenze, per acquisire punti di vista nuovi, per negoziare e dare un senso positivo alle differenze così come per prevenire e regolare i conflitti (p. 26) [...]. Nella scuola primaria la riflessione privilegia il livello lessicale-semanticò e si attua *a partire dai testi orali e scritti recepiti e prodotti dagli allievi* (p. 31) [...]. (MIUR, *Indicazioni nazionali*, corsivi miei)<sup>4</sup>.

Tuttavia, sebbene la ricerca sul parlato a scuola sia molto ricca soprattutto nell'ambito dell'analisi dell'interazione in classe (cfr. ad esempio Ciliberti *et al.*, 2003; Fele - Paoletti, 2003; Baraldi, 2007), l'utilizzo o la tematizzazione dell'attività dialogica nella prassi didattica riceve decisamente meno attenzione e ancor meno ne riceve nelle attività di riflessione linguistica (ma cfr. le riflessioni di Ciliberti, 2015).

Infatti, sebbene la priorità della lingua parlata sullo scritto sia recepita come asodata in ogni manuale universitario di introduzione alla linguistica (cfr., a titolo di esempio, Berruto - Cerruti, 2011: 15-20), il dominio di analisi del linguaggio resta prevalentemente quello della frase, la cui modellizzazione presuppone piuttosto una priorità dello scritto (decontestualizzato) rispetto al parlato (contestualizzato e prototipicamente dialogico). Questo fatto è a maggior ragione evidente nel caso dei testi rivolti alla scuola (cfr. molti contributi contenuti in Calò - Ferreri, 1997). Eppure, è ampiamente noto quanto fenomeni centrali del sistema grammaticale, in particolare della sintassi, siano fortemente sensibili sia al mezzo sia al carattere dialogico della comunicazione. Si pensi, fra gli altri, all'ordine relativo dei costituenti, all'espressione o alla mancata espressione del soggetto e alla possibilità di cancellazione di altri argomenti, al diverso peso relativo delle tre persone nel discorso, alla struttura interna dei sintagmi (cfr. anche Calaresu, questo volume).

<sup>3</sup> Il testo integrale è disponibile sul sito del GISCEL: <http://www.giscel.it>.

<sup>4</sup> Il testo integrale è consultabile a questo indirizzo: <http://www.indicazioninazionali.it>.

Questo contributo muove dai dati raccolti nell'ambito di un progetto di ricerca dedicato alla riflessione grammaticale a scuola (acronimo GRASS), incentrato, fra l'altro, sulle competenze di giovani alunni e di matricole universitarie nell'individuare e definire la categoria del soggetto in italiano<sup>5</sup>.

Alunni e studenti, in tutto 444, distribuiti abbastanza equamente fra le province di Bolzano e di Reggio Emilia, al momento del loro coinvolgimento nella ricerca si trovavano o agli inizi del loro percorso scolastico (a metà e alla fine della scuola primaria) o, idealmente, alla fine dello stesso<sup>6</sup>. Questi ultimi, matricole di un corso di laurea in Scienze della formazione primaria, costituiscono un campione piuttosto omogeneo, formato da giovani adulti molto motivati (almeno in teoria) al tema della didattica dell'italiano e tendenzialmente molto sensibili alla norma. Nella tab. 1 è mostrata la composizione del campione.

Tabella 1 - *Il campione*

	<i>Bolzano</i>	<i>Reggio Emilia</i>	<i>Totale</i>
IV Primaria	80	89	169
I Media	81	89	170
I anno Scienze della Formazione Primaria	38	67	105
<i>Totale</i>	<i>199</i>	<i>245</i>	<i>444</i>

A tutti i partecipanti è stato sottoposto lo stesso questionario, piuttosto complesso e articolato in una serie di attività da svolgere; inoltre, dopo la compilazione del questionario sono state effettuate interviste con gli insegnanti di italiano delle stesse classi e con un campione di alunni e studenti, con il fine di sondare in profondità le motivazioni alla base delle loro scelte nelle risposte date.

Composto di più sezioni, ordinate secondo una scala di esplicitezza via via maggiore in relazione alla competenza metalinguistica richiesta, il questionario comprendeva anche un lungo testo, scritto in formato dialogico, all'interno del quale veniva chiesto di sottolineare i verbi e di individuarne (esplicitandoli) i soggetti<sup>7</sup>. Si

<sup>5</sup> Per una presentazione dettagliata del progetto (finanziato con fondi interni della Libera Università di Bolzano, 2013-2016), dei presupposti teorici e dei primi risultati cfr. Dal Negro *et al.* (2016). Alla ricerca, svolta in stretta collaborazione tra la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano, il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia e il Dipartimento Istruzione e formazione italiana della Provincia Autonoma di Bolzano – Alto Adige, hanno preso parte Emilia Calaresu, Elena Favilla, Claudia Provenzano, Fabiana Rosi e chi scrive, in qualità di responsabile del progetto.

<sup>6</sup> Alunni e studenti appartenenti al sotto-campione bolzanino della ricerca erano, al momento dell'indagine, tutti frequentanti una scuola (o un corso di laurea) di lingua italiana e perciò direttamente confrontabili con il sotto-campione emiliano. Ciononostante, alunni e studenti bolzanini sono in genere esposti a repertori linguistici ben più ricchi e articolati dei loro coetanei emiliani: nel presente contributo, tuttavia, non si terrà conto di questo aspetto.

<sup>7</sup> Il testo era disposto sul foglio in maniera tale che ad ogni turno di dialogo corrispondesse uno spazio bianco dove potere scrivere ciò che si riteneva essere il soggetto (o i soggetti) dei verbi presenti nelle frasi riportate accanto. Come si vedrà, la richiesta di *scrivere* il soggetto accanto al testo ha portato all'elicitazione di una varietà di dati molto maggiore rispetto a quanto sarebbe avvenuto chiedendo

veda nella tab. 2 un brevissimo estratto di questo dialogo (si tratta delle prime tre righe del testo).

Tabella 2 - *Estratto del dialogo nel Questionario GRASS*

1	LEA: Che buffo il film di Charlot che abbiamo visto a scuola! Voi l'avete visto? L'avete visto?
2	TEO: Sì! Che ridere! L'ho visto anch'io! L'ho visto ieri.
3	IVO: Io no! Com'è? Me lo raccontate?

Già dal breve frammento riportato nella tab. 2 è possibile osservare la presenza di una serie di tratti tipici del parlato dialogico, in particolare:

1. frasi ellittiche di verbo, ad es. in turni di risposta: *io no!* (riga 3);
2. frasi interrogative (riga 1 e riga 3);
3. catene anaforiche che superano i confini del turno, ad es.: *l'ho visto anch'io* (riga 2); *com'è Ø?* e *me lo raccontate?* (riga 3), con antecedente (*il film di Charlot*) nella riga 1;
4. ordini cosiddetti marcati (ad es. VS in *l'ho visto anch'io*, riga 2) in relazione alla distribuzione dell'informazione nei e tra i turni;
5. presenza di prime e seconde persone nell'avvicendamento naturale dei turni ed esplicitazione dei partecipanti alla conversazione (*Lea, Teo, Ivo*), come in un copione teatrale.

A riprova del fatto che tipologie testuali come quella proposta siano lontane dalla prassi scolastica, soprattutto per quanto riguarda le attività di riflessione sulla lingua, si veda ad esempio il commento di un'insegnante (intervistata dopo la somministrazione del questionario nella sua classe) in (4) a proposito dell'ultimo dei punti citati sopra, e cioè della difficoltà di riflettere sulle persone deittiche:

- (4) AS: sì sì questo testo magari per la prima media un po' più breve, magari non sotto forma di dialogo, perché anche adesso quando mi chiedevano, avevano difficoltà ad individuare il soggetto. Qui ad esempio "l'ho visto" "chi è il soggetto?" "È Teo che parla?" mi ripetevano tutti e quindi dicevano "Il soggetto è Teo" "Sì però pensaci un po', allora come devi scrivere: Teo, io? Come?" loro non hanno ancora questa consapevolezza [1B\_AS\_BZ]

Non è un caso che a scuola, tanto nell'esemplificazione quanto nell'esercitazione, si privilegi la dimensione della frase semplice in isolamento, con soggetto di terza persona, preverbale, generalmente nel ruolo di agente (o di esperiente) e tipicamente rappresentato da un sintagma nominale pieno, spesso anche da un nome proprio. Questo fa sì che si venga a creare una perfetta coincidenza fra *topic* di frase, ruolo semantico di agente e controllore dell'accordo sul verbo. Per fare un esempio (fra i tanti possibili), nel fascicolo dedicato al "Laboratorio della lingua" per la classe terza

---

agli informanti di indicare all'interno del testo (ad esempio sottolineandolo) l'elemento con funzione di soggetto.

della scuola primaria, l'esercizio di identificazione della cosiddetta frase minima, e di conseguenza anche di soggetto e di predicato, presenta le tre frasi riportate in (5).

- (5) Giulio corre con il suo cane nel prato.  
 Nel pomeriggio Dina gioca con Ugo in giardino.  
 Il giornalista scrive un articolo sportivo per il suo quotidiano

(Pepe - Renda, 2005: 19)

Oltre a rappresentare un settore molto limitato – anche solo in termini di frequenza – del tipo di enunciati ricorrenti nella comunicazione quotidiana, esempi come quelli citati in (5) non sembrano essere molto di aiuto per mettere a fuoco le caratteristiche del soggetto, né per guidarne l'individuazione<sup>8</sup>. Significativo che lo stesso manuale introduca invece una breve sezione dedicata alla comunicazione (Pepe - Renda, 2005: 4), nella quale vengono presentati brevi dialoghi abbastanza realistici fra bambini, fra l'altro con uso prevalente delle prime due persone, in frasi con soggetti non espressi in forma pronominale ma solo nella morfologia del verbo. Le attività collegate a questa sezione, tuttavia, restano del tutto indipendenti rispetto a quelle di riflessione sulla grammatica presenti nei capitoli successivi.

### 3. *Persone deittiche e individuazione del soggetto*

Si passi ora a considerare il tipo di risposte date dai nostri informanti al compito di individuare il soggetto all'interno del dialogo presentato nel § 2 e, in particolare, all'interno di enunciati che contengono riferimenti (sul verbo o sui pronomi) alle prime due persone (ess. in 6). Fra questi vanno distinti i casi in cui le prime due persone (singolari o plurali) ricoprono il ruolo di soggetto (6-a, 6-b, 6-c) da quelli in cui le prime due persone (singolari o plurali) si trovano nel ruolo sintattico di oggetto indiretto (6-c, 6-d, 6-e). Tra i primi, infine, solo (6-a) presenta un pronome soggetto esplicito (*io*) mentre (6-b) e (6-c) no.

- (6-a) TEO: [...] L'ho visto anch'io! L'ho visto ieri.  
 (6-b) LEA: Sì! Sì! Devi proprio vederlo!  
 (6-c) IVO: [...] Me lo raccontate?  
 (6-d) LEA: Ma mi sembra che si vogliano bene.  
 (6-e) TEO: Ma vi è piaciuto davvero questo film?

Prima di commentare i dati risultanti dallo spoglio dei questionari, è opportuno chiedersi quali sarebbero le risposte attese, e quali i potenziali aspetti problematici nell'identificare il corretto costituente con funzione di soggetto. Una domanda legittima che ci possiamo porre, e che in effetti molti si sono posti (cfr., fra gli altri, Bresnan - Mchombo, 1987; Corbett, 2003, 2006; Dryer, 2013; Siewierska, 1999,

<sup>8</sup> Cfr. anche i commenti di Graffi (2012: 70).

2004), è se le desinenze del verbo, in lingue come l'italiano, abbiano valore di marche di accordo, replicando le informazioni di persona e numero di un controllore (il "vero" soggetto), o se non abbiano invece valore pronominale, in particolare, in questi specifici casi, di tipo deittico. La questione non è ovviamente banale sul piano teorico, ma nemmeno irrilevante su quello pratico del compito di individuare il soggetto. In particolare per le prime due persone, per le quali non può esservi coreferenza con un sintagma nominale pieno (se non in funzione appositiva, o in presenza di vocativo<sup>9</sup>), dove l'antecedente è altamente accessibile (al grado massimo nel caso del parlante) per cui di fatto la presenza del pronome soggetto risulta sfavorita (cfr. anche Ariel, 2000), diventa in effetti difficile individuare all'interno del testo l'espressione linguistica corrispondente al soggetto. Parlare, per l'italiano, di "soggetto sottinteso"<sup>10</sup>, come è comunemente in uso nella pratica scolastica, e non solo in quella, o in altri termini, di soggetto nullo o di Pro-Drop, è di fatto fuorviante<sup>11</sup>, soprattutto nel caso delle prime due persone. La ricerca di soluzioni alternative, e plausibili in quel contesto dialogico, può così diventare un compito tutt'altro che banale. Tuttavia, l'indicazione del pronome soggetto come sottinteso è probabilmente la soluzione più ovvia che dovremmo attenderci in questo contesto da parte dei nostri informanti, in particolare di quelli che possono vantare un percorso scolastico più lungo.

Nelle tab. 3-5 sono riportati i dati, organizzati per livello scolastico, relativi alle espressioni linguistiche impiegate per indicare i soggetti di prima o seconda persona, corrispondenti agli *items* riportati come (6-a), (6-b) e (6-c). Le diverse espressioni riscontrate nei questionari sono state raggruppate in tipologie per le quali vengono riprese le varianti principali.

Tabella 3 - *Soggetto di 1:SG* (TEO: [...] L'ho visto anch'io! [...])

	(anch') io	tu/noi/ voi	lui/i bambini	Teo	altro	non risponde
Università (tot.=105)	102	0	0	0	2	1
i Media (tot.=159)	131	7	1	2	4	6
iv Primaria (tot.=161)	108	10	5	2	14	20

Tabella 4 - *Soggetto di 2:SG* (LEA: Sì! Sì! Devi proprio vederlo!)

	tu	Teo/Ivo	il bambino/lui	Lea/lei/ragazza	il film	altro	non risponde
Università (tot.=105)	81	1	-	-	6	16	1
i Media (tot.=159)	72	10	-	2	9	25	41
iv Primaria (tot.=161)	29	2	6	4	4	33	83

<sup>9</sup> Ad esempio in casi come: *noi, cittadini di serie B, abbiamo bruciato i risparmi*. Per il vocativo si pensi a casi molto comuni come *Come stai, Marco?* o *Ci raggiungi dopo, Marta?* Per un inquadramento del vocativo, anche il relazione alla categoria di persona, cfr. Donati (2010).

<sup>10</sup> Seriani (2006: 87) propone la formula, decisamente migliore, di soggetto "implicito" nel verbo.

<sup>11</sup> Come osserva giustamente Dryer (2013), un'accettazione acritica della nozione ProDrop dà implicitamente per scontato che il tipo "normale" sia quello che presenta il pronome soggetto esplicito.



Tabella 5 - *Soggetto di 2:PL* (IVO: [...] Me lo raccontate?)

	<i>voi</i>	<i>io+voi</i>	<i>io</i>	(a) <i>me/ mi</i>	<i>lui/al ragazzino/essi</i>	<i>Ivo</i>	<i>tu/noi</i>	<i>altro</i>	<i>non risponde</i>
Università (tot.=105)	95	3	0	0	-	-	-	5	2
i Media (tot.=159)	120	5	11	1	1	1	1	2	17
iv Primaria (tot.=161)	52	2	35	6	4	2	7	27	26

Come si può notare dai dati delle tab. 3-5, la maggior parte degli informanti (con una crescita sensibile in funzione dell'età) fornisce la risposta attesa, indicando come soggetto rispettivamente *io, tu, voi* (con o senza parentesi, convenzione con la quale si doveva indicare il "soggetto sottinteso"), mentre un numero molto esiguo di risposte (attestate però in tutti e tre i sotto-campioni) fa coincidere il soggetto con quello che in realtà corrisponde all'oggetto diretto, identificato peraltro con un nome, *film*, o con un SN, *questo/il film*, non presente nella frase data ma in un turno precedente, oltre che nel contesto discorsivo più ampio<sup>12</sup>. Sempre in funzione dell'età sono i dati (maggiori nei soggetti più giovani, di molto inferiori negli universitari) di risposte non date o "altre", eccentriche e molto diversificate (ad esempio viene ripetuto il verbo, oppure porzioni di testo non pertinenti).

I casi verso i quali rivolgere l'attenzione non sono numerosi (si tratta dei tipi incorniciati in neretto nelle tabelle), ma interessanti in quanto mettono in luce l'effettiva attività di riflessione metalinguistica a fronte di un compito complesso e per certi versi spiazzante, rendendo palesi alcune problematiche relative ai soggetti di prima e seconda persona. In modo per noi inatteso alcuni alunni (ma anche uno studente universitario) hanno indicato come soggetto espressioni linguistiche coreferenziali ai soggetti di prima e seconda persona (sia plurale, sia, soprattutto, singolare) ma di fatto corrispondenti a delle terze persone. Nello specifico si tratta dei nomi propri dei partecipanti all'interazione, così come sono indicati a margine del dialogo (*Lea, Ivo e Teo*); di espressioni referenziali definite non presenti direttamente nel testo, del tipo *il bambino, i ragazzi*; di pronomi di terza persona (*lui, lei, essi*). In tutti questi casi l'espressione scelta si riferisce al parlante o agli ascoltatori dell'enunciato in questione, i quali corrispondono a loro volta alle persone deittiche codificate nel testo.

In effetti, a fronte di definizioni di soggetto deboli sul piano teorico e inadeguate sul piano operativo<sup>13</sup>, l'alunno si trova a dover fronteggiare da solo un nodo teori-

<sup>12</sup> Si noti, fra l'altro, come anche gli alunni e gli studenti partecipanti alla ricerca abbiano visto lo stesso filmato di cui si parla nel dialogo: in questo senso l'espressione linguistica *il film* (o simili) può essere intesa anche in senso referenziale.

<sup>13</sup> Il testo citato sopra (Pepe - Renda, 2005), ad esempio, definisce il soggetto come ciò di cui si parla, ma non mancano nei manuali scolastici le definizioni di soggetto come chi compie l'azione (cfr. anche Dal Negro *et al.*, 2016 e Vanelli, 2010 per una rassegna delle definizioni presenti rispettivamente nei libri di testo e nelle grammatiche).

co non indifferente, e cioè quello di collocare nella giusta dimensione le marche di prima e seconda persona sul verbo e il loro riferirsi ai partecipanti all'interazione. Diversamente dalla terza persona, che rinvia quasi sempre ad un referente testuale, più o meno accessibile ma comunque corrispondente ad una qualche entità da ricercare nel testo, pronomi e marche di accordo di prima e seconda persona sono esponenti linguistici coreferenti con un ruolo discorsivo per certi versi astratto (il ruolo di parlante e il ruolo di ascoltatore), e per altri versi molto concreto, in quanto direttamente disponibile nel contesto extralinguistico. Se il compito di individuare il soggetto in un testo si traduce, come spesso in effetti avviene, nel ricercare il referente corrispondente al *topic* o all'agente, allora non deve stupire la presenza di queste risposte solo apparentemente eccentriche. In questo senso, indicazioni come *io*, *lui*, *Teo* sono semplicemente espressioni linguistiche diverse che rimandano allo stesso referente, e cioè, in questo caso, al personaggio al quale attribuiamo le parole del dialogo (il parlante)<sup>14</sup>. Che poi una marca verbale di prima persona sia incompatibile con nomi o pronomi di terza persona è evidentemente percepito come un fatto secondario da chi completa il questionario.

Di fatto, per uscire da questa *impasse* si tratterebbe di riconoscere l'esistenza di più piani discorsivi, messa in evidenza solitamente nelle sole attività didattiche relative al riconoscimento dell'opposizione fra discorso diretto e indiretto, ma in realtà pervasiva in qualsiasi attività locutoria, e ben riconoscibile nel momento in cui entrano in gioco le prime due persone e dunque il contesto interazionale. Interessante, in questo senso, la soluzione adottata da un giovane informante per il tipo *Teo*: [...]  
*L'ho visto anch'io [...]*:

(7) Teo dice: (io) [SRLP15]

A riprova che siano proprio le prime due persone a creare difficoltà nel riferimento, si osservino ora altri due casi<sup>15</sup>, tratti dallo stesso dialogo, nei quali una prima persona (tab. 6) e una seconda persona (tab. 7), pur non ricoprendo il ruolo sintattico di soggetto (e trovandosi espressi come pronomi obliqui), possono dirsi i soggetti logici, o soggetti della predicazione, dei due enunciati (cfr. Graffi, 2012: 12; Salvi, 2001: 44). Si tratta di elementi topicali, salienti e accessibili che si collocano in apertura di turno e cooccorrenti con soggetti non agentivi (in un caso, tab. 6, nemmeno referenziale). Questo insieme di caratteristiche rende *mi* e *vi* dei buoni candidati per essere reinterpretati come soggetti sintattici delle due frasi, come di fatto è avvenuto per una buona percentuale di informanti<sup>16</sup>.

<sup>14</sup> Ma lo stesso vale per il ruolo di destinatario del messaggio: *Ivo*, o eventualmente *Teo*, in 6-b (tab. 4), *Teo* e *Lea* in 6-c (tab. 5).

<sup>15</sup> Che si aggiungono a quelli riportati nella tab. 3, ovvero quelli in cui il soggetto è identificato come *me/io/Ivo* invece che con *voi/Teo* e *Lea*.

<sup>16</sup> Si noti come, nel caso di *Ma mi sembra che si vogliano bene* (tab. 6), la scarsissima prototipicità del soggetto frasale lasciasse ampi spazi affinché il pronome *mi* potesse essere reinterpretato come soggetto. La maggior parte dei partecipanti ha comunque preferito non rispondere lasciando la riga corrispondente in bianco.

Tabella 6 - *Frase argomentale soggetto* (LEA: Ma mi sembra che si vogliono bene)

	<i>io</i>	<i>mi/a me</i>	<i>Lea/lei/essa</i>	<i>che si vogliono bene</i>	<i>impersonale/ indefinito</i>	<i>altro</i>	<i>non risponde</i>
Università (tot.=105)	16	7	3	7	9	6	55
i Media (tot.=159)	12	7	3	1	1	29	106
iv Primaria (tot.=161)	10	6	1	0	0	36	108

Tabella 7 - *Soggetto di 3:SG* (TEO: Ma vi è piaciuto davvero questo film?)

	<i>questo film</i>	<i>voi</i>	<i>a voi/vi</i>	<i>loro/essi/bambini/ Ivo e Lea</i>	<i>Teo</i>	<i>altro</i>	<i>non risponde</i>
Università (tot.=105)	62	29	7	0	0	7	0
i Media (tot.=159)	21	70	5	13	3	18	29
iv Primaria (tot.=161)	18	27	6	7	3	42	58

In entrambi i casi riportati nelle tab. 6-7, dunque, il soggetto sintattico viene fatto coincidere con il soggetto logico, caratterizzato da un maggior grado di animatezza e accessibilità, corrispondente al ruolo di uno dei partecipanti all'interazione. Ma ciò che interessa mettere in rilievo qui, come già visto sopra per gli argomenti che effettivamente corrispondevano ai soggetti sintattici, è il fatto che diversi alunni e studenti si siano riferiti direttamente ai partecipanti al dialogo, e non ai loro ruoli grammaticalizzati all'interno del discorso in termini di marche verbali di persona o di esponenti pronominali. Per questo motivo, nuovamente, alcuni informanti fanno riferimento ad elementi nominali, chiaramente di terza persona, che possano rimandare direttamente ai referenti extralinguistici, e cioè: *Lea, Ivo e Teo, loro, essi, bambini*.

Un'ultima annotazione riguarda la scelta delle forme toniche (in luogo dei clitici) per citare i pronomi (ma si vedano anche i dati riportati nella tab. 5), sia al caso obliquo (*a me, a voi*), sia soprattutto al nominativo (*io, voi*), indipendentemente dalla forma effettivamente presente nel testo. Evidentemente, chi risponde tende a selezionare l'esponente della categoria di persona più vicino al polo nominale, e dunque più vicino ad una funzione referenziale, fra le diverse opzioni disponibili nel sistema, più che nel testo stesso.

#### 4. *Discussione e conclusioni*

I dati presentati in queste pagine, relativi a compiti di riflessione linguistica svolti da alunni e studenti di diverse età, hanno messo in luce alcune difficoltà nel confrontarsi sia con la nozione di soggetto sia con quella di persona, difficoltà che riflettono

asimmetrie del sistema e problemi teorici di grande interesse ma probabilmente trascurati nella prassi scolastica.

Come abbiamo visto, la richiesta di individuare il soggetto viene a coincidere, per molti dei nostri informanti, con un compito di diversa natura, e cioè con l'individuazione di una relazione di riferimento relativa all'elemento più saliente all'interno di un testo (che può coincidere con il soggetto sintattico, ma non necessariamente). Da un lato viene dunque sovrapposto il livello pragmatico-testuale a quello sintattico, dall'altra il livello della realtà extralinguistica con quello dell'espressione linguistica.

Nelle definizioni elaborate dai nostri informanti all'interno del questionario, non colpiscono tanto (o non solo) le note associazioni del soggetto con l'agente ("chi compie l'azione") o con il *topic* ("ciò di cui si parla"), bensì la sovrapposizione dei piani linguistico ed extralinguistico<sup>17</sup>. Si vedano a questo proposito alcuni esempi tratti dal *corpus* di definizioni esplicite di soggetto fornite dagli informanti, (8) da un universitario e (9) da un alunno di prima media.

(8) il soggetto è la persona o animale che svolge l'azione o prova un'emozione.  
Es. 1. Mario mangia la mela 2. Valeria è emozionata felice [URE63]

(9) il soggetto è la persona che fa più cose nella fiaba, frase, racconto ecc... e si può chiamare anche: protagonista: es. 1. Il nonno legge il giornale. In questo caso il soggetto è il nonno. 2. Gianni gioca con la palla. In questa frase il soggetto è Gianni. 3. Charlot e la ragazza sono in una baracca. In questa frase ci sono due soggetti, infatti i soggetti possono essere più di uno, in questo caso i soggetti sono Charlot e la ragazza. [SRMP16]

Più interessante, per il tentativo di rendere esplicito (in termini di *sostituzione*) il rapporto di riferimento fra espressione linguistica e realtà extralinguistica, è (10), sempre tratto dal sotto-campione di testi di prima media:

(10) il soggetto è: la cosa che sostituisce la persona o soggetto che compie l'azione.  
1. Così prende una scopa per aiutarla: (Charlot) (la ragazza) 2. E togliendola il tetto crolla: (la scopa) (il tetto) [SBMM04]

Da questo punto di vista non deve dunque stupire il ricorso ad espressioni linguistiche il più possibile vicine al polo nominale di massima identificabilità del "referente soggetto" (qualunque sia poi il suo effettivo ruolo sintattico codificato nella frase), e dunque, secondo una scala, in larga parte coincidente con le ben note scale dei mezzi anaforici selezionati in relazione alla (minore) accessibilità del referente<sup>18</sup>: nomi propri (es.: *Teo*), sintagmi definiti (es.: *il bambino*), pronomi tonici (es.: *me*).

<sup>17</sup> Tutti aspetti che affiorano, molto probabilmente, dal "bagaglio scolastico già introiettato" da alunni e studenti (Lo Duca, 2012: 329).

<sup>18</sup> Cfr. ad esempio Andorno (2003: 53).

Nel caso di frasi con terze persone, a maggior ragione con soggetto esplicito espresso da nome, che, ricordiamo, costituiscono la norma nei libri di testo in uso nelle scuole, si può in effetti avere una coincidenza fra i diversi piani e in questo modo il problema non emerge. La prima e la seconda persona, soprattutto in contesti dialogici senza pronomi soggetto espresso, sollevano invece una serie di problemi che richiederebbe un trattamento specifico ed un maggiore approfondimento di quanto non venga comunemente fatto. Oppure, più semplicemente, l'apertura della riflessione grammaticale al parlato dialogico e l'abitudine a lavorare concretamente su testi invece che in astratto su categorie nozionali.

### *Ringraziamenti*

A Emilia Calaresu, agli intervenuti alla presentazione orale in occasione del XVI congresso AIItLA di Modena e Reggio Emilia e al revisore anonimo del presente testo scritto va la mia gratitudine per i commenti costruttivi e in molti casi illuminanti che spero abbiano contribuito a migliorarne la versione definitiva.

### *Bibliografia*

- ANDORNO C. (2003), *Linguistica testuale*, Carocci, Roma.
- ARIEL M. (2000), The development of person agreement markers: from pronouns to higher accessibility markers, in BARLOW M. - KEMMER S. (eds.), *Usage-based Models of Language*, CSLI Publications, Stanford, California: 197-260.
- BARALDI C. (a cura di) (2007), *Dialogare in classe. La relazione tra insegnanti e studenti*, Donzelli Editore, Roma.
- BENVENISTE É. (2010 [1946]), Struttura delle relazioni di persona nel verbo, in BENVENISTE É., *Problemi di linguistica generale*, Il Saggiatore, Milano: 269-282 [Originale: Structure des relations de personne dans le verbe, in *Bulletin de la Société de Linguistique* XLIII, 1/126].
- BERRUTO G. - CERRUTI M. (2011), *La linguistica. Un corso introduttivo*, UTET, Torino.
- BRESNAN J. - MCHOMBO S.A. (1987), Topic, pronoun and agreement in Chichewa, in *Language* 63: 741-782.
- CALÒ R. - FERRERI S. (a cura di) (1997), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, Scandicci (FI).
- CILIBERTI A. (2015), *La grammatica: modelli per l'insegnamento*, Carocci, Roma.
- CILIBERTI A. - PUGLIESE R. - ANDERSON L. (a cura di) (2003), *Le lingue in classe. Discorso apprendimento, socializzazione*, Carocci, Roma.
- CORBETT G. (2003), Agreement: the range of the phenomenon and the principles of the surrey database of agreement, in *Transactions of the Philological Society* 101: 155-202.
- CORBETT G. (2006), *Agreement*, Cambridge University Press, Cambridge.

- DAL NEGRO S. - CALARESU E. - FAVILLA M.E. - PROVENZANO C. - ROSI F. (2016), Riflettere sulla grammatica a scuola: Una ricerca sul soggetto, in *Cuadernos de Filología Italiana*. 23: 83-117.
- DONATI M. (2010), Per una teoria del vocativo. Persona, sistema e asimmetria, in *Linguistica e Filologia* 30: 11-47.
- DRYER M.S. (2013), Expression of pronominal subjects, in DRYER M.S. - HASPELMATH M. (eds.), *The World Atlas of Language Structures Online*, Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology, Leipzig (<http://wals.info/chapter/101>).
- FELE G. - PAOLETTI I. (2003), *L'interazione in classe*, il Mulino, Bologna.
- GRAFFI G. (2012), *La frase: l'analisi logica*, Carocci, Roma.
- JAKOBSON R. (2002 [1957]), Commutatori, categorie verbali e il verbo russo, in JAKOBSON R., *Saggi di linguistica generale* [Cura e introduzione di L. HEILMANN], Feltrinelli, Milano: 149-169 [Originale: Shifters, verbal categories, and the Russian verb, in *Russian Language Project, Dept. of Slavic Languages and Literatures*, Harvard University].
- LO DUCA M.G. (2012), Tra competenza metalinguistica e curricolo grammaticale: una lezione inascoltata di Monica Berretta, in BERNINI G. - LAVINIO C. - VALENTINI A. - VOGHERA M. (a cura di), *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta. Atti dell'11° Congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (Bergamo, 9-11 giugno 2011)*, Guerra, Perugia: 311-337.
- PEPE L. - RENDA D. (2005), *La casa curiosa. Laboratorio della lingua 3*, De Agostini, Novara.
- PIERONI S. (2014), *Persone e testi. Sulla correlazione tra io e tu, specialmente in latino*, Pacini, Pisa.
- SALVI G. (2001), La frase semplice, in RENZI L. - SALVI G. - CARDINALETTI A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione. Vol I: La Frase. I sintagmi nominale e preposizionale*, il Mulino, Bologna: 37-128.
- SERIANNI L. (2006), *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, con la collaborazione di A. Castelvèchi, UTET, Torino.
- SIEWIERSKA A. (1999), From anaphoric pronoun to grammatical agreement marker: why objects don't make it, in *Folia Linguistica* 33(2): 225-251.
- SIEWIERSKA A. (2004), *Person*, Cambridge University Press, Cambridge.
- VANELLI L. (2010), *Grammatiche dell'italiano e linguistica moderna*, Unipress, Padova.



PARTE II

L'INTERAZIONE IN CONTESTO DIDATTICO





STEVE WALSH<sup>1</sup>

## Sviluppare la Competenza Interazionale di Classe<sup>2</sup>

This article offers a preliminary conceptualisation of Classroom Interactional Competence (CIC, Walsh, 2011). Placing interaction at the centre of language learning, the paper considers the various practices available to both teachers and learners to enhance CIC and to produce classrooms which are more dialogic, more engaged and more focused on participation. Using a conversation analytic informed methodology, data extracts are presented to highlight specific features of CIC, relating to the ways in which space for learning is created and learner contributions 'shaped'. I suggest that better understandings of these practices offer an alternative approach to enhancing learning and learning opportunity and highlight the need for a movement away from classroom decisions which are essentially materials – and methodology – based towards ones which are centred on spoken interaction.

### 1. *Introduzione*

In questo lavoro presenterò e discuterò una descrizione preliminare della Competenza Interazionale di Classe (CIC), definita come «l'abilità di insegnanti e apprendenti di usare l'interazione come strumento per mediare e aiutare l'apprendimento» (Walsh, 2011: 158; nostra traduzione), occupandomi in particolare della sua caratterizzazione in diversi contesti. In questo quadro teorico l'interazione è vista come centrale per la didattica e l'acquisizione linguistica, e si assume che il miglioramento della competenza interazionale si rifletta immediatamente in migliori opportunità di apprendimento. Come cercherò di mostrare in questo lavoro, una migliore comprensione del discorso della classe di lingue può andare a beneficio dell'apprendimento, specialmente quando quest'ultimo è inteso come un'attività sociale, fortemente influenzata dal coinvolgimento pratico e emotivo, nonché dalla partecipazione, di insegnanti e apprendenti. Ovvero, quando l'apprendimento è considerato come un "fare" piuttosto che un "avere" (cfr. Larsen-Freeman, 2010; Sford, 1997).

Il lavoro è articolato in due sezioni. Nella prima presenterò una breve rassegna della bibliografia relativa alla Competenza Interazionale, un concetto che, pur circolando ormai da più di vent'anni, continua a suscitare grande attenzione. Nella seconda mi occuperò di caratterizzare la competenza interazionale di classe sulla base di alcuni esempi, al fine di esaminare le strategie a disposizione di insegnanti e apprendenti per potenziare l'interazione e massimizzare le opportunità di apprendimento. Discuterò infine le implicazioni per la didattica e la formazione dei docenti.

---

<sup>1</sup> Università di Newcastle, UK.

<sup>2</sup> La traduzione in italiano è stata curata da Jacopo Saturno e Roberta Grassi.

## 2. *La Competenza Interazionale*

Chi si occupa di interazione orale sa bene che parlanti diversi hanno livelli diversi di competenza e abilità nell'esprimere e far capire le proprie idee. Ciò è vero tanto nel contesto della classe, quanto al di fuori, tanto per i nativi quanto per i non nativi, indipendentemente dalla loro competenza linguistica. Semplificando, alcune persone sembrano più abili a comunicare, mentre altre sembrano avere difficoltà ad esprimere i significati più semplici. Se applichiamo questo al contesto della classe di L2, la situazione diventa al tempo stesso più complessa e meno chiara.

La maggior parte di quanto accade nella classe di L2, a mio parere, riguarda più la *performance* individuale che la competenza collettiva. In altre parole, noi insegnanti giudichiamo e valutiamo costantemente i nostri allievi rispetto alla loro capacità di produrre forme linguistiche in modo preciso, scorrevole e appropriato. Ciò è vero sia nel contesto didattico, sia in quello della valutazione, in cui si rileva una tendenza ad enfatizzare la capacità di un individuo di produrre enunciati corretti, piuttosto che di negoziare significati o chiarire un'idea o un punto di vista. I test sulla produzione orale sono fortemente concentrati sull'accuratezza, la fluenza, le strutture grammaticali, l'ampiezza lessicale, e così via, e raramente considerano l'efficacia con cui un candidato interagisce o co-costruisce i significati insieme ad altri interlocutori. Insomma, al centro dell'attenzione si trova la *performance* del singolo, piuttosto che la competenza congiunta.

Si possono trovare molte spiegazioni per questo atteggiamento, non ultimo il fatto che una *performance* individuale è più facile da insegnare e valutare rispetto ad una congiunta e collettiva. È decisamente più difficile produrre materiali didattici ed elaborare *task* focalizzati sull'interazione anziché sul parlato del singolo. Per quanto i materiali più recenti dichiarino di adottare un approccio didattico basato sui *task*, a mio parere non allenano gli apprendenti a migliorare le loro abilità interazionali. L'attenzione è comunque tutta rivolta all'abilità individuale di produrre fluentemente enunciati precisi e appropriati.

Al di fuori della classe di L2, ovviamente, l'efficacia della comunicazione dipende invece essenzialmente dalla capacità di interagire con gli altri, raggiungendo insieme una comprensione reciproca. Ciò che serve per "sopravvivere" nella maggior parte degli incontri comunicativi è dunque la competenza interazionale, mentre la correttezza grammaticale e la fluenza, di per se stesse, sono a mio parere insufficienti. I parlanti di una L2 devono saper fare molto di più che non produrre una serie di enunciati grammaticalmente corretti: devono essere in grado di tenere conto del contesto locale; devono saper ascoltare, e saper mostrare di aver capito; devono saper chiarire i loro intendimenti e rimediare a *impasse* comunicativi; e molto altro ancora. Tutto ciò richiede abilità mentali ed interazionali estremamente sviluppate, le quali però difficilmente verranno potenziate prendendo parte a esercizi in coppia o a discussioni di gruppo.

La nozione di competenza interazionale risale a Kramsch (1986: 370):

I propose (...) a push for interactional competence to give our students a truly emancipating, rather than compensating, foreign language education.

Ciò che l'autrice sembra dire qui è che gran parte della didattica di L2 è ispirata a un modello che Cook (2003) definirebbe “deficitario”, in cui l'apprendente viene considerato in un certo senso inferiore al parlante nativo, il cui parlato rappresenta il termine di paragone per la valutazione delle produzioni del parlante di L2. In effetti, nei contesti valutativi (si pensi ai test o alle certificazioni) troviamo spesso descrittori o parametri di valutazione che contengono formulazioni come “l'apprendente mostra una fluenza pressoché nativa nella lingua” nelle prove di produzione orale – e non solo. Kramsch sostiene invece che focalizzandoci sulla competenza interazionale potremmo concentrarci meglio sull'abilità dell'apprendente di *comunicare* un determinato messaggio e di raggiungere la mutua comprensione con un interlocutore. Essenzialmente, la competenza interazionale riguarda ciò che due o più persone sono in grado di fare *tra loro*, e il modo in cui viene gestita la comunicazione. Anziché la fluenza, è rilevante qui il concetto che McCarthy (2005) chiama *confluenza*: l'atto di rendere la lingua parlata fluente, insieme con un altro parlante. Il concetto di confluenza nel parlato è estremamente rilevante per la nostra discussione, in quanto mette in evidenza il modo in cui gli interlocutori prestano attenzione ai contributi l'uno dell'altro e si concentrano sulla produzione collettiva del senso. Esso è anche centrale nella maggior parte della comunicazione in classe, nella quale gli interlocutori sono continuamente impegnati nello sforzo di comprenderci l'un l'altro, negoziare i significati, chiedere e fornire aiuto, chiarimenti e molto altro. Potremmo dire che, tanto dentro alla classe quanto al di fuori di essa, ai fini dell'efficacia comunicativa essere confluenti è più importante che non essere fluenti.

A partire dal lavoro di Kramsch del 1986, molti studiosi si sono occupati della nozione di competenza interazionale, senza però riuscire realmente a elaborarne una definizione convincente e operazionalizzabile. Studi più recenti mettono in evidenza il fatto che la competenza interazionale è fortemente legata al contesto (o *context specific*) e incentrata sui meccanismi attraverso cui gli interlocutori costruiscono i significati insieme, di contro all'interesse per la caratterizzazione della *performance* del singolo, che è invece centrale per la nozione di competenza comunicativa. Si considerino ad esempio le differenze tra le risorse interazionali necessarie in un contesto in cui l'enfasi è sulla transazione, come nell'ordinare un caffè, rispetto a quelle necessarie per partecipare ad una conversazione. È chiaro che nel primo contesto una conoscenza anche minima dell'inglese permette di ordinare il caffè anche se in possesso di una scarsissima competenza interazionale. Nel secondo caso, invece, come del resto nella maggior parte dei contesti didattici, si renderanno necessarie risorse interazionali decisamente più sofisticate al fine di prendere la parola, gestire il passaggio di turno, prestare attenzione a ciò che dice l'interlocutore, interrompere, dare chiarimenti, ecc. Da questi due esempi si capisce bene che la competenza interazionale è fortemente specifica del contesto e dipende grandemente dall'intenzione comunicativa di chi parla, nonché dagli interlocutori presenti.

Nell'intento di identificare le componenti della competenza interazionale, Young (2003) indica una serie di “risorse interazionali” tra le quali si ritrovano strategie interazionali specifiche come la presa di turno, la gestione dell'argomento, la segnalazio-

ne dei confini (i cosiddetti *boundaries*) di sequenze, *frame*, eventi comunicativi, ecc. Markee (2008) propone tre componenti, ciascuna con un proprio insieme di caratteristiche:

- la lingua in quanto sistema formale (incluso in ciò la grammatica, il lessico, la pronuncia);
- i sistemi semiotici, tra cui la presa del turno, le riparazioni, l'organizzazione delle sequenze;
- lo sguardo e gli elementi paralinguistici.

Nelle parole di Markee (2008: 3), lo sviluppo della competenza interazionale in una lingua seconda comporta che gli apprendenti «co-costruiscano con i loro interlocutori dei repertori interazionali in L2, attuati localmente, che siano progressivamente sempre più accurati, fluenti e complessi».

Young (2008: 100) propone invece la seguente definizione:

Interactional competence is a relationship between participants' employment of linguistic and interactional resources and the contexts in which they are employed...

Qui, dunque, Young si concentra sulla relazione tra le “risorse linguistiche e interazionali” utilizzate dagli interlocutori in contesti specifici. Giunti a questo punto, sarà utile introdurre qualche esempio reale al fine di precisare alcune delle idee relative alla competenza interazionale di cui si è discusso finora.

Nell'esempio (1) che segue, un gruppo internazionale di studentesse adulte iscritte ad un corso di inglese nell'ambito dell'anno accademico di un'università britannica è impegnato in un'attività volta allo sviluppo della fluenza. L'insegnante non è presente e le studentesse interagiscono sulla base del materiale a disposizione. Il loro compito consiste nel lanciare un dado e discutere l'argomento corrispondente al punteggio ottenuto. Se l'argomento è già stato trattato, semplicemente ne scelgono un altro.

(1)<sup>3</sup>

- |     |    |   |
|-----|----|---|
| 1   | L1 | do you bring his photo with you   |
| 2   | L3 | eh...yeah but we have only a few photos because we get together (.)<br>only one year or so=   |
| 3   | L2 | = and your work was very busy so you have no time to [play with him   |
| 4   | L3 | [Yeah   |
| 5   | L1 | but I suppose that you must (.) leave some enough money to (.) live<br>with your boyfriend and in this way you can (.) improve the (.) eh (3<br>sec unintelligible) how do you say= |
| 6   | L4 | =relationship=  |
| 7   | L1 | =relationship [yes  |
| 8   | L4 | [and know each other=   |
| 9   | L3 | =yeah I think I know him very well now (laughs)   |
| (4) |    |   |
| 10  | L3 | well let's talk another topic=  |

<sup>3</sup> Per le convenzioni di trascrizione cfr. Walsh (2013).

- 11 L2 =I remember one thing when they choose register in Coleraine and they organiser know you [reg...register...register  
 12 L [are single girl and they don't know you have a boyfriend  
 13 LL ((laugh))  
 14 L3 I think eh that is is humorous ok he is not very handsome and not very but I think he is very clever [ehm and he  
 15 L1 [a lot like you  
 16 L3 no (laughs) I think he is clever than me and (laughs)  
 (3)  
 17 L3 he do everything very (.) [seriously  
 18 L1 [seriously  
 19 L3 yeah (3 sec unintelligible) eh and eh in some eh...in some degree...eh I...admire him (laughs)=  
 20 L1 = that's a good [thing  
 21 L [Yeah (.) let's change another topic (10)

Dall'esempio traspare con chiarezza il notevole impegno interazionale profuso dalle studentesse per far procedere la discussione lungo la direzione prevista dall'attività didattica. Il compito prevede che gli studenti discutano le fotografie di persone che conoscono bene: alla riga 1, l'argomento è introdotto da L1 mediante una domanda, a cui L3 risponde diffusamente e giustificandosi alle righe 2 e 3. Alla riga 4, L2 esprime un commento empatico nei confronti di L3, argomentando che quest'ultima è molto impegnata e conseguentemente ha poco tempo per "giocare" col proprio ragazzo, al che L1 aggiunge che almeno vivendo insieme hanno la possibilità di sviluppare la loro relazione. È interessante notare che la richiesta di aiuto (*how do you say*), alle righe 7-8, necessaria per superare una lacuna lessicale, è gestita in maniera molto rapida da L4 alla riga 9, il che permette alla discussione di procedere e evitando una possibile interruzione del flusso comunicativo. Alla riga 10 L1 segnala di aver compreso l'aiuto, rinforzato contemporaneamente da L4 alla riga 11 (*and know each other*=). L'intervento di L4 è ripreso da L3 alla riga 12. Dopo una lunga pausa – di 4 secondi – L3 tenta di cambiare argomento (riga 14). Tuttavia ciò non avviene immediatamente, perché L2 si inserisce alla riga 15 raccontando un episodio riguardante il fatto che gli studenti incaricati di raccogliere i dati dei colleghi per fini d'archivio sono in grado di sapere chi è impegnato in una relazione e chi no.

L'interruzione da parte di L2 porta L3 a concludere la presentazione del suo ragazzo (righe 19-26: *he's not very handsome... he's clever...I admire him*). Le sovrapposizioni di L1 sono fatte per rinforzare l'argomentazione di L3, offrendo conferme e approvazione di ciò che L3 va dicendo. Si noti come anche le risate siano utilizzate al medesimo scopo, nell'intero estratto. Finalmente, alla riga 29, L1 riporta la discussione sul cambio di argomento già proposto senza successo da L3 alla riga 14. La lunga pausa (10 secondi) alla fine del brano probabilmente suggerisce che le studentesse stanno cercando un altro argomento, al quale si dedicheranno a breve.

In termini di competenza interazionale, questo esempio ci offre diversi spunti per discutere le risorse sfruttate dai partecipanti e il loro effetto sull'avanzamento di questa discussione e la sua coerenza d'insieme.

– Prese di turno: È chiaro che tutte e quattro le studentesse gestiscono le prese di turno con efficacia, dimostrandosi in grado di interrompere, tenere o passare la parola. Ci sono anche delle interruzioni comunicative, ma sono naturali e sempre usate per esprimere sostegno. Non si verificano situazioni di crisi comunicative e la discussione è sciolta e naturale.

– Riparazioni: è interessante notare che, sebbene si possano trovare diversi errori, questi sono largamente ignorati. Nei termini di Firth (1996), si tratta del principio del “lascia correre” (*let it pass*): in molti contesti lavorativi in cui l'inglese è utilizzato come lingua franca, gli errori sono prevalentemente ignorati dagli interlocutori, salvo nel caso in cui creino difficoltà di comprensione. Nell'esempio (1), la principale riparazione si verifica alle linee 7-10, dove la parola *relationship* è indispensabile per veicolare il messaggio.

– Sovrapposizioni e interruzioni: si verificano frequentemente, ma sempre con l'intento di esprimere sostegno agli interlocutori e facilitare l'avanzamento “fluidò” dell'interazione. Simili interventi sono un esempio di ciò che McCarthy (2003) chiama “good listenership”: il loro scopo è di segnalare a chi detiene il turno che il messaggio è stato compreso, il canale è aperto, la comunicazione è efficace. Essenzialmente, tali strategie “oliano gli ingranaggi” dell'interazione e contribuiscono a evitare che si blocchi o che sorgano incomprensioni. Come strategia intenzionale, le sovrapposizioni danno indizi vitali a chi parla, segnalandogli che lo si sta comprendendo e che la comunicazione sta avvenendo.

– Gestione dell'argomento: uno dei principali indicatori della coerenza di un testo di interazione orale è lo sviluppo e la gestione dell'argomento. Nell'esempio (1) notiamo come il tema “relazioni” sia introdotto, sviluppato e discusso ampiamente nonostante un tentativo di passare ad altro, alla riga 14, che però rimane ignorato – a lungo (fino alla riga 29). Le partecipanti sono genuinamente interessate al tema e riescono a svilupparlo per diverso tempo e da varie prospettive. In breve, possiamo dire che il testo rappresenta un buon esempio di discorso coerente, in cui i partecipanti si impegnano a sviluppare a fondo un argomento.

### 3. *La Competenza Interazionale di Classe*

Passando ora a concettualizzare la Competenza Interazionale di Classe, che, come ricordato già al § 1, abbiamo definito come «l'abilità di insegnanti e apprendenti di usare l'interazione come strumento per mediare e aiutare l'apprendimento» (Walsh, 2011: 158; nostra traduzione), poniamo come punto di partenza la centralità dell'interazione per l'insegnamento e l'apprendimento. Così come abbiamo osservato i partecipanti predisporre ed orientarsi all'apprendimento attraverso interazioni che sono co-costruite, ebbene, allo stesso modo essi mostrano anche abilità diverse nel creare congiuntamente un discorso che conduce all'apprendimento. La

CIC si concentra sulle modalità con cui le decisioni interazionali di insegnanti e partecipanti, e le azioni che ne conseguono, migliorano l'apprendimento e le opportunità di apprendere. Grazie agli esempi discussi qui di seguito, analizzeremo il modo in cui insegnanti e partecipanti dimostrano la loro CIC, discutendone poi le implicazioni per capire meglio la relazione tra apprendimento di L2 e interazione. Il postulato è che prima comprendendo e poi espandendo la CIC sia possibile moltiplicare le occasioni di apprendimento: una CIC potenziata darà luogo ad interazioni più orientate all'apprendimento.

Dal momento che la competenza interazionale dipende fortemente dal contesto, ci dedichiamo per prima cosa a identificare alcune delle caratteristiche della competenza interazionale in classe. Come vengono co-costruiti i significati nello svolgersi dell'interazione? Che cosa fanno i partecipanti per assicurarsi di essersi capiti e fatti capire a vicenda? Come gestiscono riparazioni e interruzioni comunicative? Ancor più crucialmente: in che modo la CIC influenza l'apprendimento? In che modo i partecipanti riescono a creare, mantenere e sostenere uno 'spazio per l'apprendimento'? L'idea di 'spazio per l'apprendimento' si riferisce alla misura in cui studenti e insegnanti forniscono spazio interazionale appropriato per lo scopo didattico del momento. Questo non significa semplicemente delegare agli apprendenti la responsabilità di massimizzare le opportunità di interagire; al contrario, creare spazio per l'apprendimento è riconoscere la necessità di adattare i *pattern* linguistici e interazionali al particolare obiettivo di un dato momento. Di nuovo, l'accento è sul promuovere interazioni che siano appropriate sia al micro-contesto specifico sia agli – altrettanto specifici – scopi didattici.

In ambito di *testing* e valutazione delle competenze in L2, ho già fatto presente che la competenza interazionale è ritenuta sempre più diffusamente un probabile candidato a diventare la 'quinta abilità' (vedi sezione precedente). Dal momento che la competenza degli interlocutori può variare molto quanto alla capacità di costruire congiuntamente il significato, apprendenti e insegnanti dovrebbero acquisire una comprensione profonda di ciò che costituisce la competenza interazionale in classe e di come è possibile raggiungerla. Tale comprensione non solo risulterà in interazioni di classe caratterizzate da maggiore dinamismo e coinvolgimento, ma potenzierà anche l'acquisizione.

Ci sono diversi aspetti con cui la CIC può manifestarsi nei dati. In primo luogo, e dalla prospettiva dell'insegnante, mostrare una buona CIC significa utilizzare una lingua che da un lato è funzionale al raggiungimento dell'obiettivo didattico contingente, dall'altro è adeguata ai propri apprendenti. Essenzialmente, ciò implica la comprensione delle strategie interazionali più adatte agli scopi didattici, modulate in base alla co-costruzione del significato e allo sviluppo della lezione. Questa posizione parte dal presupposto che gli obiettivi didattici e la lingua utilizzata per raggiungerli siano inestricabilmente collegati e costantemente ricalibrati in funzione l'uno dell'altro (Seedhouse, 2004; Walsh, 2006). Per parlare di CIC è dunque necessario dimostrare che il discorso degli interlocutori sia appropriato tanto agli obiettivi, quanto alla struttura della lezione.



Una seconda caratteristica della CIC è che essa facilita lo spazio interazionale: gli apprendenti hanno bisogno dello spazio per l'apprendimento, per partecipare al discorso, per contribuire alla conversazione in classe e ricevere un *feedback* sui loro contributi. Lo spazio interazionale si massimizza aspettando con pazienza la risposta dell'apprendente, resistendo alla tentazione di "riempire i silenzi", concedendo agli apprendenti turni estesi e tempo sufficiente per pianificare i loro interventi. Avendo a disposizione più spazio, gli apprendenti saranno in grado di contribuire meglio alla co-costruzione del significato, concetto che si trova al centro dell'idea di apprendimento attraverso l'interazione. Ciò non significa semplicemente abbandonare gli apprendenti a se stessi affidando loro un compito da completare a coppie o in gruppo. Come hanno notato anche altri autori (es. Rampton, 1999), anche se ciò fornisce agli apprendenti occasioni di fare pratica e di lavorare in autonomia, questa modalità di lavoro di per se stessa non necessariamente risulterà in un potenziamento dell'apprendimento.

Ciò che a mio avviso è necessario sarebbe un ripensamento del ruolo dell'insegnante, in modo che sia sviluppi anche una migliore comprensione dell'interazione, che a sua volta permetterebbe di restituire all'insegnante stesso un ruolo più centrale nel 'plasmare' i contributi degli apprendenti. Nel senso usato qui, 'plasmare' (*shaping*) si riferisce ad esempio al prendere la risposta di un apprendente e farne qualcosa, in luogo semplicemente di accettarla. Per esempio, una risposta può essere parafrasata, cambiando leggermente il lessico o le strutture grammaticali; può essere sintetizzata, o al contrario, espansa in qualche modo; può essere necessario del sostegno (*scaffolding*) affinché l'apprendente possa esprimere ciò che realmente intende dire; può essere infine riformulata attraverso un *recast* (Lyser, 1998), cioè restituita all'apprendente con l'aggiunta di qualche piccolo cambiamento. Contribuendo a plasmare gli enunciati degli apprendenti e aiutandoli a esprimere in modo articolato i significati da loro intesi, gli insegnanti svolgono un ruolo più centrale nell'interazione, pur mantenendo al contempo un approccio didattico incentrato sullo studente.

Il secondo esempio è tratto da una lezione di inglese Ls in una scuola superiore cinese. Gli studenti, di livello intermedio ed età compresa tra i 15 e i 16 anni, seduti in file secondo la disposizione scolastica "classica", stanno parlando di visite al museo. L'insegnante in particolare sta cercando di elicitarne dalla classe delle ragioni per cui i giovani non visitano più i musei.

(2)

- |   |     |   |
|---|-----|---|
| 1 | T:  | class begins (3) good afternoon everyone                |
| 2 | SS: | good afternoon teacher                                  |
| 3 | T:  | sit down please (3) so our topic today is museums(.)    |
| 4 |     | talking about museums (.) have you ever been to museums |
| 5 |     | (1)? Have you ever been to museums (2)? Yes of course.  |
| 6 |     | And what ↑kind of museums have you been to (4) NAME?    |
| 7 | S:  | (unclear)   |
| 8 | T:  | The national museum ↑yes thank you very much and how    |

- 9 about you NAME?
- 10 S: (unclear)
- 11 T: History museum (.) thank you very much (.) so as you  
12 mentioned just now (1) you have been to ((puts powerpoint  
13 slides of museums up))many kinds of museums (.) but (.) do  
14 you still remember ↑when did you go to those museums for  
15 the last time (2)? When did you go there for the last  
16 time? For example when did you go to the national museum  
17 (.) the last time (4)? ((gets microphone from another  
18 student)). Thank you
- 19 S: er maybe several month ago
- 20 T: several month ago thank you ok how about you?
- 21 S: I think several years ago
- 22 T: several years ago. Ok ((laughs)). Thank you very much (3)  
23 ok actually can you tell me together do you often go to  
24 museums?
- 25 Ss: no
- 26 T: No so what you said is just the same as what I read in  
27 the newspaper the other day (.) would you please read the  
28 title of this piece of news together ((points to  
29 powerpoint slide))
- 30 Ss: ((reading aloud)) why are young people absent from  
31 museums?
- 32 T: thank you (.) what does it mean? (.) NAME what does the  
33 title mean?
- 34 S: (.) why young people don't go to museums
- 35 T: they don't go to museums very?
- 36 S: often
- 37 T: very often thank you very much (.) and (.) so actually  
38 you are young people ↑why don't you go to museums very  
39 often(3)? NAME
- 40 S: (2) er because erm there's nothing in the museums that  
41 er attracts us and er even the mus- things in museums are  
42 usually very (.) old
- 43 T: old thank you very much ok so nothing can attract you  
44 ((writes on blackboard)) (3) what else? What else?  
45 why don't you go to museums very often? NAME
- 46 S: (3) I think going to museums is a wasting of time because  
47 because I'm not interested in those old-fashioned things
- 48 T: ok thank you very much so you're not in↑terested in it  
49 it's not interesting right? ((writes on bb)) not  
50 interesting (5) ok.

L'insegnante riesce a creare spazio di apprendimento grazie a una serie di strategie comunicative fondamentali:

1. uso diffuso delle pause, di cui alcune piuttosto lunghe (es. righe 1, 3, 6, 17).  
Ricordiamo che normalmente gli insegnanti attendono la risposta per meno di

un secondo dopo aver posto una domanda o richiesto un intervento. La pausa svolge diverse funzioni:

- Crea ‘spazio’ nell’interazione per consentire agli apprendenti di prendere la parola;
  - Offre il tempo necessario per pensare o preparare la risposta (vedi Schmidt, 1993), come alle righe 44 e 46, in cui a una pausa dell’insegnante segue una pausa dell’apprendente;
  - Rallenta il ritmo dei cambiamenti di turno, ponendo gli apprendenti più a proprio agio e creando una situazione meno stressante;
  - Più tempo a disposizione risulta in risposte più ampie ed elaborate, come si vede alle righe 40 e 46.
2. Mancanza di riparazioni. Nonostante gli studenti compiano diversi errori (riga 34, ordine delle parole; riga 46, verbo in *wasting of time*), questi sono ignorati perché non impediscono la comunicazione e non disturbano l’obiettivo didattico dell’insegnante, cioè elicitare e condividere le esperienze personali dei partecipanti. In questo microcontesto, la correzione degli errori non è sentita come necessaria e l’insegnante ignora gli errori in quanto non immediatamente rilevanti.
  3. Istruzioni esplicite. Per due volte l’insegnante chiede alla classe di ripetere la risposta in coro (righe 23 e 28). La richiesta è opportunamente segnalata in modo da essere interpretata come tale; inoltre, l’insegnante segnala esplicitamente che gli allievi dovrebbero rispondere tutti insieme. Si tratta di una strategia molto utile in un contesto con diversi partecipanti quale una classe di L2, in cui tanto simili richieste dell’insegnante quanto risposte disordinate da parte della classe sono piuttosto comuni.
  4. Turni estesi degli apprendenti (righe 46-47, per esempio). L’insegnante permette agli apprendenti di completare il proprio turno e fornire risposte complesse ed elaborate. Spesso gli insegnanti interrompono gli studenti, sottraendo loro spazio, quando questi cercano di articolare enunciati complicati. In questo caso avviene il contrario e agli studenti è concesso lo spazio interazionale necessario per rispondere in modo ampio e proficuo.
  5. Richieste di chiarimento (righe 35-37). L’insegnante non si ritiene del tutto soddisfatta della risposta iniziale e insiste sull’inserzione di *often* per far sì che l’intervento sia quanto più preciso possibile. Si tratta di un buon esempio di riformulazione (vedi sopra).

Si noti come qui il medesimo esempio permette di osservare come uno spazio interazionale possa venire aperto, ma anche chiuso. Una delle cause principali di “chiusura” dello spazio interazionale è l’uso eccessivo di risposte-eco da parte degli insegnanti; con il termine “risposte-eco” ci riferiamo alla ripetizione dei propri enunciati o di quelli degli apprendenti, talvolta senza ragioni o obiettivi evidenti. Notiamo che ci sono due tipi di eco:

- L’eco insegnante-apprendente: qui l’insegnante ripete l’enunciato di un apprendente a beneficio della classe (cfr. le 8, 11 e 22 dell’esempio 2). È un’utile strategia inclusiva, che permette di far sì che la classe segua lo sviluppo dell’argomento in maniera unitaria e nessuno resti indietro, assicurandosi così della comprensione condivisa.
- L’eco insegnante-insegnante: in questo caso, l’insegnante ripete semplicemente i propri enunciati, quasi fosse un’abitudine (righe 4-5, 14-15, 32-33, 44). Questa pratica non pare svolgere alcuna funzione reale, e può anzi privare gli apprendenti di eventuali opportunità di apprendimento sottraendo loro spazio di dialogo. Questo tipo di eco può essere usato come una sorta di meccanismo difensivo, in quanto il silenzio è notoriamente rifuggito in conversazione.

Finora abbiamo osservato come due importanti aspetti della CIC siano la convergenza dell’uso linguistico e degli obiettivi didattici, da un lato, e la necessità di creare spazio interazionale, dall’altro. Come già accennato, un terzo aspetto, o strategia, da considerare al proposito prevede che l’insegnante sia in grado di dare forma agli enunciati degli apprendenti aiutandoli tramite lo *scaffolding*, parafrasando, ampliando, ecc. Essenzialmente, dando forma al discorso, l’insegnante aiuta gli apprendenti a dire ciò che hanno in mente utilizzando il linguaggio più appropriato allo scopo. A questo scopo l’insegnante può chiedere chiarimenti, proporre una modifica, fornire un modello, o riformulare gli enunciati imperfetti. In una classe di L2 decentralizzata, in cui porre l’apprendente al centro è la priorità, queste strategie interazionali possono rappresentare l’unica opportunità di insegnamento, e occorrono comunemente nella mossa di *feedback* (vedi Cullen, 1998). Altrove (vedi ad esempio Jarvis - Robinson, 1997), il processo di partire dall’enunciato di un apprendente e dargli una nuova forma più significativa è stato chiamato appropriazione; si tratta di un tipo di parafrasi che ha il doppio scopo di controllare il significato e far procedere il discorso.

Passiamo ora a considerare altri esempi di come le caratteristiche della CIC si manifestano nei dati. L’esempio (3) che segue è tratto da una lezione di inglese come L2 nel Regno Unito, in cui l’insegnante è impegnato con un gruppo di studenti di livello intermedio-avanzato che si stanno preparando a un’attività di comprensione orale sul tema ‘luoghi di interesse’. Anche qui, l’insegnante sta cercando di stimolare gli studenti a parlare dei luoghi che hanno visitato durante la loro permanenza nel Regno Unito.

(3)<sup>4</sup>

- |   |     |   |
|---|-----|---|
| 1 | T:  | okay, have you ever visited any places ↑outside London? = |
| 2 | L1: | =me I stay in (.) Portsmouth and er:: in Bournemouth      |

<sup>4</sup> L’interazione qui trascritta proviene da una pubblicazione multimediale per la formazione degli insegnanti. Per la precisione, dal DVD nr. 12 di Carr (2006).

- 3 T: [where've you been?  
 4 L1: [in the south  
 5 T: [down (.) here? (pointing to map)  
 6 L1: yeah yeah  
 7 T: ↑why?  
 8 L1: er my girlfriend live here and (.) I like this student  
 9 place and all the people's young and a lot (.) er go out  
 10 in the (.) evening its very [good  
 11 T: [right  
 12 → T: anybody else? (4) Have you been anywhere Tury?  
 13 L2: Yes I have been in er (.) Edinbourg ((mispronounced)),  
 14 (( ))=  
 15 T: =so here here ((pointing to map))=  
 16 L2: =yes er Oxford (.) Brighton (.) many places (( ))=  
 17 T: =and which was your favourite?=  
 18 L2: =my favourite is London  
 19 → T: (.) ↑why?  
 20 L2: because it's a big city you can find what what you [want  
 21 T: [mmhh  
 22 L2: and do you can go to the theatres (1) it's a very (.)  
 23 cosmopolitan [city  
 24 L: [yes  
 25 L2: I like it very much=  
 26 T: =do you all (.) agree=  
 27 LL: =yes (laughter)  
 28 T: ((3)) laughter  
 29 T: has anybody else been to another place outside London?  
 30 L: no not outside inside  
 31 T: (.)mm? Martin? Anywhere?  
 32 L3: =no nowhere=  
 33 T: =would you like to go (.) [anywhere?  
 34 L3: [yes yes  
 35 T: [where?  
 36 L3: well Portsmouth I think it's very (.) great=  
 37 T: =((laughter)) cos of the students [yes (.) yes  
 38 LL: [yes yes  
 39 L3: and there are sea too  
 40 T: Pedro?  
 41 L4: it's a (.) young (.) place  
 42 → T: mm anywhere else? (3) no well I'm going to talk to  
 43 you and give you some recommendations about where you  
 44 can go in (.) England (.) yeah

Si può capire dal contesto (e dalla guida per l'insegnante che accompagna questi materiali pubblicati) che l'obiettivo principale dell'insegnante è elicitare idee e esperienze personali dagli apprendenti. L'interazione lo conferma da diversi punti di vista. In primo luogo, non si trovano riparazioni, nonostante il gran numero di

errori che si possono incontrare nel corso dell'esempio (vedi le righe 2, 8, 13, 36, 39). L'insegnante sceglie di ignorare gli errori perché la loro correzione non concederebbe agli apprendenti lo spazio necessario a esprimersi. In secondo luogo, le domande poste dall'insegnante sono spesso seguite da ulteriori elaborazioni, come *why?* (righe 7 e 19), a cui di conseguenza corrispondono turni più lunghi da parte degli apprendenti (righe 8 e 20). Di nuovo, pare che tanto la strategia di elicitazione adottata dall'insegnante, quanto i turni più lunghi prodotti dagli apprendenti, rappresentino indici di CIC, in quanto facilitano le opportunità sia di coinvolgimento attivo nell'interazione, sia di apprendimento. In terzo luogo, si notano diversi tentativi di "aprire lo spazio" e offrire la possibilità di partecipare anche ad altri apprendenti. Ne abbiamo un esempio alle righe 12 (*anybody else*, seguito da una pausa di 4 secondi), 26 (*do you all agree?*), 42 (*anywhere else?* seguito da una pausa di 3 secondi). In tutte queste occasioni, l'insegnante cerca di coinvolgere altri studenti nell'interazione con l'intenzione di elicitare ulteriori contributi. Di nuovo, la convergenza di obiettivi didattici e uso della lingua permette di massimizzare le opportunità di apprendimento.

Tra gli altri indizi di CIC troviamo:

- Attese prolungate, con pause di diversi secondi (righe 12 e 42) che danno all'apprendente il tempo di pensare, formulare e articolare una risposta. Tipicamente, gli insegnanti attendono meno di un secondo dopo aver posto una domanda (vedi per esempio Budd Rowe, 1986), non lasciando così agli apprendenti tempo sufficiente a rispondere.

- Richieste di chiarimento (righe 3, 5, 15) per verificare la comprensione. Queste richieste non solo rappresentano una fonte di *feedback* importante per gli studenti, ma permettono all'insegnante di assicurarsi che anche gli altri partecipanti siano inclusi nell'interazione.

- Risposte minime, per segnalare all'interlocutore la comprensione del messaggio, pur senza interrompere il flusso dell'interazione: ne sono esempi *right*, riga 11, e *mmbh*, (riga 21). Di nuovo, l'uso di questo strumento di *feedback* è un ulteriore segnale di convergenza tra obiettivi didattici e uso della lingua.

- *Feedback* relativo al contenuto e non alla forma dei messaggi prodotti dagli apprendenti. Nell'esempio 3, l'insegnante risponde in maniera "quasi conversazionale" alla maggior parte dei turni degli apprendenti. Non offre, cioè, né valutazioni né riparazioni, come sarebbe la norma in molti contesti di classe. Assume invece un ruolo quasi simmetrico nel discorso, come evidenziato dal ritmo rapido dell'interazione (si notino le sovrapposizioni alle righe 3-5, 33-35, e gli enunciati contigui alle righe 14-18 e 25-27).

Questo stesso esempio permette di evidenziare alcuni tratti della CIC dalla prospettiva dell'apprendente. In primo luogo, L1 riconosce che la reazione adeguata a una domanda è una risposta, in quanto seconda parte di una coppia adiacente, come si evince alle righe 2, 4, 6, 8. L1 non solo è in grado di rispondere alla domanda, ma riesce anche a riconoscerne il tipo e l'ampiezza della risposta richiesta, producendo

così interventi rilevanti e puntuali: per esempio, riconosce che una domanda come *why?* alla riga 7 quasi sempre richiede una risposta articolata, che infatti propone alla riga 8. La sua competenza interazionale è sufficientemente sviluppata da capire che l'obiettivo dell'insegnante è stimolare la discussione di esperienze personali: le sue risposte infatti sono adeguate ed appropriate, ma anche imprecise dal punto di vista grammaticale. Tutto questo però non rappresenta un problema per l'obiettivo didattico contingente. Questo apprendente ha capito correttamente che le domande dell'insegnante sono una richiesta di ulteriori informazioni, in cui la grammatica è meno importante del contenuto.

La competenza interazionale di L1 si manifesta anche nella sue abilità nel gestire i turni, mantenendo la parola o cedendola in momenti specifici dell'interazione. Risponde rapidamente alla domanda iniziale dell'insegnante, come si vede alle righe 2 e 4, in cui si osserva una sovrapposizione di turni. Oltre a questa capacità di prendere e mantenere la parola, L1 è anche in grado di riconoscere gli indizi che segnalano un punto di rilevanza transizionale: il commento *right* dell'insegnante e la sovrapposizione alla righe 9 e 10 gli segnalano che è tempo di cedere il turno a un altro apprendente. Anche se il compito di "orchestrare l'interazione" (Breen, 1998) pertiene all'insegnante, L1 deve essere in grado di interpretare eventuali indizi, osservare i segnali chiave e gestire il proprio turno coerentemente con le richieste dell'insegnante. Deve anche capire che i suoi propri interventi sono in gran parte determinati da quelli di quest'ultimo, nonché dallo specifico obiettivo didattico di volta in volta da raggiungere.

In questa sezione abbiamo fornito una descrizione della CIC in diversi contesti. Per "contesto" intendiamo, naturalmente, l'ambientazione fisica, geografica e temporale dell'interazione, a cui si aggiunge lo specifico micro-contesto, o modalità, del momento. Come abbiamo, visto le risorse interazionali e linguistiche utilizzate da insegnanti e apprendenti cambiano notevolmente a seconda degli specifici obiettivi didattici e acquisizionali.

Un altro aspetto rilevante della CIC riguarda la misura in cui gli insegnanti adeguano il loro linguaggio agli obiettivi preposti. Ci interessa sottolineare che la competenza interazionale è un aspetto dell'apprendimento in un contesto formale: insegnanti e apprendenti, attuando mosse interazionali appropriate alle scelte, fatte in tempo reale, nella gestione del discorso, al tempo stesso facilitano la costruzione di un significato condiviso e segnalano la propria comprensione del messaggio. La competenza interazionale si manifesta nel modo in cui i partecipanti allo scambio comunicativo creano uno spazio per l'apprendimento, rispondono in modo adeguato alle richieste del momento, chiedono e offrono chiarimenti, dimostrano la propria comprensione, offrono opportunità di partecipazione, negoziano il significato, e molto altro. Queste strategie interazionali aiutano a mantenere il flusso del discorso e sono essenziali per l'efficacia della comunicazione in classe. Tale prospettiva offre una visione dell'apprendimento mediante l'interazione che è complementare a quella offerta dalla prospettiva dell'analisi conversazionale, la quale si concentra principalmente sulle riparazioni e sull'organizzazione di turni e sequenze.



#### 4. *Conclusion*

In questo lavoro ho presentato una descrizione iniziale della competenza interazionale in classe. Ponendo l'interazione al centro del processo di acquisizione, ho argomentato che al fine di incrementare l'apprendimento e le opportunità di apprendimento, gli insegnanti dovrebbero cominciare con il migliorare la loro competenza interazionale. Per quanto La CIC sia altamente dipendente dal contesto, sia in termini generali di contesto sociale e geografico, sia più specificamente in termini di contesto "del momento" o contingente, ci sono certe sue caratteristiche che sarebbe bene incoraggiare e promuovere in ogni situazione. Adottando specifiche strategie interazionali la CIC può essere notevolmente potenziata. Tali strategie includono la necessità, da parte degli insegnanti, di creare uno spazio per l'apprendimento; di comprendere l'importanza di creare una comprensione congiunta, il valore di plasmare il contributi degli apprendenti, l'utilità di coinvolgere gli apprendenti nel dialogo, e così via.

Naturalmente, è importante che ciascun insegnante decida autonomamente come migliorare la propria competenza interazionale. In questo lavoro ho cercato di offrire qualche spunto sulle componenti della CIC, suggerendo inoltre agli insegnanti come migliorare la loro comprensione di questo costrutto. Come in ogni tipo di sviluppo professionale, non c'è un solo e unico modo per migliorare. Tuttavia, la comprensione approfondita di uno specifico contesto e lo sviluppo di una serie di abilità ad esso appropriate costituiscono importanti requisiti di ogni sforzo rivolto al perfezionamento della propria didattica. In particolare, comprendere le dinamiche dell'interazione in classe e affinarne la propria gestione sono a mio parere un passo essenziale per il miglioramento di ogni insegnamento.

#### *Bibliografia*

- BREEN M.P. (1998), Navigating the discourse: on what is learned in the language classroom, in RENANDYA W.A. - JACOBS G.M. (eds), *Learners and Language Learning*. Anthology Series 39, SEAMO Regional Language Centre, Singapore.
- BUDD ROWE M. (1986), Wait time: Slowing down may be a way of speeding up, in *Journal of Teacher Education* 37: 134-168.
- CARR D. (ed.) (2006), *Teacher training DVD series*, International House, London.
- COOK V.J. (ed.) (2003), *Effects of the L2 on the L1*, Multilingual Matters, Clevedon.
- CULLEN R. (1998), Teacher talk and the classroom context, in *English Language Teaching Journal* 52: 179-187.
- FIRTH A. (1996), The discursive accomplishment of normality: On 'lingua franca' English and conversation analysis, in *Journal of Pragmatics* 26: 237-259.
- JARVIS J. - ROBINSON M. (1997), Analysing educational discourse: An exploratory study of teacher response and support to pupils' learning, in *Applied Linguistics* 18: 212-228.
- KRAMSCH C. (1986), From language proficiency to interactional competence, in *The Modern Language Journal* 70(4): 366-372.



- LARSEN-FREEMAN D. (2010), Having and doing: Learning from a complexity theory perspective, in SEEDHOUSE P. - WALSH S. - JENKS C. (eds), *Reconceptualising learning in applied linguistics*, Palgrave Macmillan, London.
- LYSTER R. (1998), Recasts, repetition and ambiguity in L2 classroom discourse, in *Studies in Second Language Acquisition* 20: 51-81.
- MARKEE N. (2008), Toward a learning behavior tracking methodology for CA-for-SLA, in *Applied Linguistics* 29: 404-427.
- MCCARTHY M.J. (2003), Talking back: 'Small' interactional response tokens in everyday conversation, in *Research on Language in Social Interaction* 36: 33-63.
- MCCARTHY M.J. (2005), Fluency and confluence: What fluent speakers do, in *The Language Teacher* 29(6): 26-28.
- RAMPTON B. (1999), Dichotomies, difference and ritual in second language learning and teaching, in *Applied Linguistics* 20: 316-340.
- SCHMIDT R. (1993), Awareness and second language acquisition, in *Annual Review of Applied Linguistics* 13: 206-226.
- SEEDHOUSE P. (2004), *The interactional architecture of the second language classroom: A conversational analysis perspective*, Blackwell, Oxford.
- SFARD A. (1997), *Educational Researcher* on two metaphors for learning and the dangers of choosing just one, in *Educational Researcher* 27: 4-13.
- WALSH S. (2006), *Investigating classroom discourse*, Routledge, London.
- WALSH S. (2011), *Exploring classroom discourse: Language in action*, Routledge, London.
- YOUNG R. (2003), Learning to talk the talk and walk the walk: Interactional competence in academic spoken English, in *North Eastern Illinois University Working Papers in Linguistics* 2: 26-44.
- YOUNG R. (2008), *Language and interaction: An advanced resource book*, Routledge, London.

## L'interazione tra pari nell'elaborazione del *feedback* correttivo<sup>3</sup>

Due to the difficulty of having access to the internal processes that take place in learners' minds, studies that take into account the feedback processing phase are relatively rare. However, observing learners' reactions to feedback, understanding how they use it, or why they don't, might be helpful to interpret research results on feedback effectiveness.

In this paper we present the results of a small-scale study on the interactions that took place among learners of FL Italian while processing direct and indirect feedback on written productions. The outcomes show that a high level of engagement during feedback processing may lead to better results in the uptake and retention of the correction, and that there is not a clear correlation between the type of feedback and the level of engagement. Rather, the latter seems to be affected by other factors, such as individual variables and patterns of interaction.

### 1. *Introduzione*

Nella letteratura dedicata all'analisi dell'efficacia del *feedback* scritto in L2 sono ancora relativamente rari gli studi che prendono in considerazione la fase di elaborazione dell'intervento correttivo. Ciò non stupisce, data la difficoltà di avere accesso a processi interni alla mente degli apprendenti. Tuttavia, osservare come si comportano gli apprendenti nel momento in cui reagiscono al *feedback* ricevuto, capire come lo utilizzano, o perché non lo utilizzano, e quali sono le loro opinioni sul *feedback* stesso e sulla L2 in generale potrebbe aiutare a interpretare meglio i risultati delle ricerche sulla maggiore o minore efficacia degli interventi correttivi (cfr. Bitchener - Ferris, 2012: 73).

In questo contributo si presentano i risultati di uno studio che prende in esame alcune interazioni avvenute tra apprendenti francofoni di italiano L2 durante l'elaborazione di interventi di *feedback* correttivo su produzioni scritte. L'obiettivo è quello di mettere in relazione gli effetti a breve e a medio termine di due diversi tipi di *feedback* – diretto e indiretto – con ciò che emerge dalle discussioni osservate, con particolare riferimento al livello di impegno e coinvolgimento mostrato dagli apprendenti nel manipolare il *feedback* ricevuto.

---

<sup>1</sup> Université de Bordeaux Montaigne.

<sup>2</sup> Università di Roma Tre.

<sup>3</sup> Questo lavoro nasce da una stretta collaborazione tra le due autrici. Per quanto riguarda la stesura materiale del testo, sono da attribuirsi a Francesca La Russa le sezioni 3.2, 3.3 e 4; a Elena Nuzzo le sezioni 1, 2, 3.1 e 5.

## 2. *La ricerca sul feedback nello scritto*

### 2.1 Tipi diversi di *feedback*

Nella ricerca sul *feedback* scritto (per una panoramica, cfr. Bitchener - Ferris, 2012) viene spesso adottata la distinzione tra *feedback* diretto e indiretto. Il primo consiste in un intervento di tipo risolutivo, mediante il quale l'insegnante fornisce la versione corretta dell'elemento errato, mentre il secondo prevede la sola segnalazione degli errori, che vengono lasciati all'autocorrezione da parte dello studente (Ferris, 2010: 189). A questa classificazione generale si possono poi affiancare ulteriori sotto-categorie. Per fare solo qualche esempio, Sheen (2010: 213) propone una distinzione tra *feedback* diretto e *feedback* (diretto e) metalinguistico: nel primo l'insegnante (a) segnala l'errore sul testo e (b) indica la forma corretta cancellando quella errata e/o aggiungendo un elemento; nel secondo aggiunge anche una spiegazione metalinguistica per giustificare la correzione. Tra i diversi tipi di *feedback* indiretto troviamo invece per esempio la contrapposizione tra la *error correction*, effettuata mediante la semplice segnalazione dell'errore, cui lo studente deve trovare autonomamente soluzione (cfr. Sachs - Polio, 2007), e l'*editing*, ossia la segnalazione dell'errore affiancata da un simbolo che ne indica il tipo ma non fornisce la soluzione (Storch - Wigglesworth, 2010).

Le opinioni su quale tipo di *feedback* sia maggiormente efficace sono contrastanti, e ciò dipende anche dai diversi orientamenti teorici che hanno guidato la ricerca su questo fenomeno. Storicamente, infatti, il *feedback* scritto è stato oggetto di interesse dapprima e soprattutto per coloro che si occupavano specificamente di scrittura in L2, e che nei loro studi miravano a verificare se fornire un certo tipo di *feedback* su una produzione scritta portasse lo studente a rendere più efficace quella stessa produzione. Nell'ambito della *Second Language Acquisition*, invece, la ricerca si è concentrata prevalentemente sul *feedback* orale, allo scopo di indagare come esso influisca su vari aspetti dell'apprendimento linguistico (Ferris, 2010). In anni più recenti i due filoni di ricerca si sono in qualche misura contaminati a vicenda: anche la correzione nello scritto è stata analizzata da alcuni studiosi nei suoi effetti sullo sviluppo della L2, per esempio mediante l'osservazione di come interventi riparativi in una produzione scritta influiscano sull'accuratezza con cui gli apprendenti usano specifiche strutture grammaticali in un nuovo testo (cfr. per es. Bitchener, 2008; Bitchener - Knoch, 2008; Bitchener *et al.* 2005; Ellis *et al.* 2008; Sheen, 2007). Permane tuttavia un certo divario, sia negli obiettivi sia nelle scelte metodologiche, tra chi si occupa di scrittura in L2 e chi si occupa di acquisizione di lingue seconde. Come osserva Ferris (2010: 188), "Although L2 writing and SLA researchers look at similar phenomena, often (but not always) in similar ways, it is important to understand that they do not necessarily ask the same questions".

È quindi opportuno tenere conto di queste differenti prospettive di ricerca nel considerare i risultati attualmente disponibili a proposito del confronto tra tipi di *feedback* scritto. L'efficacia di vari tipi di correzione può risultare diversa, infatti, se la si analizza a partire da domande differenti: un conto, per esempio, è indagare se la correzione aiuti lo studente a migliorare l'efficacia complessiva di un testo, un altro

verificare se il *feedback* fornito sia in grado di far notare lo scarto tra forma prodotta e forma attesa in modo da indurre l'apprendente a produrre correttamente quella forma in testi successivi; un altro ancora è verificare se sia possibile provocare, mediante gli interventi correttivi, un incremento di accuratezza nell'uso di determinate strutture che sia riscontrabile anche in contesti diversi da quelli direttamente toccati dalla correzione.

Chi sostiene la maggiore efficacia del *feedback* diretto suggerisce che esso sia di maggiore aiuto per gli studenti in quanto 1) non li espone al rischio di confusione che potrebbe invece essere generato da eventuali codici di segnalazione d'errore usati dall'insegnante, 2) fornisce informazioni sufficienti per risolvere anche errori complessi, per esempio strutture sintattiche o usi idiomatici, e 3) offre maggiore riscontro immediato su ipotesi eventualmente formulate dagli apprendenti (Bitchener - Knoch, 2008: 415). Al contrario, coloro che sostengono la superiorità del *feedback* indiretto sottolineano come esso favorisca maggiormente il coinvolgimento e la responsabilizzazione degli studenti, stimolando lo sviluppo della loro capacità di autocorreggersi (Ashwell, 2000; Ferris, 2002; 2003; 2006; Lalande, 1982). Come già sottolineato, gli studi empirici al momento non sembrano fornire risultati chiari in favore dell'una o dell'altra posizione. Alcune ricerche recenti condotte in prospettiva acquisizionale hanno mostrato la superiorità del *feedback* diretto, almeno su determinate strutture linguistiche (Bitchener, 2008; Bitchener - Knoch, 2008; Ellis *et al.*, 2008; Sheen, 2007), mentre da lavori comparativi effettuati nell'ambito del filone sulla scrittura in L2 emergono risultati disomogenei: Lalande (1982) e Ferris - Helt (2000) riportano un vantaggio per il *feedback* indiretto; Robb *et al.* (1986) e Semke (1984) non trovano alcuna differenza tra le due modalità correttive e Chandler (2003) riscontra maggiore efficacia con il *feedback* diretto.

## 2.2 La reazione al *feedback*

Alcuni studiosi suggeriscono che la mancanza di uniformità nei risultati delle ricerche sugli effetti di diversi modi di correggere gli errori – o, più in generale, sull'efficacia del *feedback* allo scritto – dipenda anche da come il *feedback* viene elaborato, e in particolare dall'atteggiamento con cui gli studenti reagiscono all'intervento correttivo. Data la difficoltà di avere accesso a processi interni alla mente degli apprendenti, sono piuttosto scarsi gli studi che prendono in esame l'elaborazione del *feedback*, osservando che cosa pensano e come si comportano gli apprendenti nel momento in cui ricevono la correzione, come la utilizzano, o perché non la utilizzano. Eppure, come sottolinea Ellis (2010: 339), "The general neglect of individual difference factors in CF studies is surprising because it would seem self-evident that learners will vary considerably in how they respond to CF, whether oral or written".

In un lavoro di Qi - Lapkin (2001), basato su protocolli di pensiero ad alta voce, si cerca di mettere in relazione il grado di impegno mostrato nella manipolazione del *feedback* con la sua assimilazione. Nella prima fase, i due informanti che partecipano allo studio svolgono un *task* di scrittura a partire da uno stimolo visivo; in seguito viene loro chiesto di verbalizzare i pensieri mentre confrontano la propria

produzione scritta con la versione riformulata dall'insegnante; infine, riscrivono il testo. Analizzando le verbalizzazioni degli informanti, i ricercatori individuano due diversi atteggiamenti nei confronti della correzione: il primo consiste in una semplice presa d'atto, mentre il secondo include una riflessione sui motivi per cui una forma è stata corretta. Qi - Lapkin osservano come il secondo atteggiamento, considerato una prova del fatto che gli apprendenti hanno capito la natura dell'errore commesso, induca sistematicamente a miglioramenti del testo iniziale più consistenti rispetto al primo. Analogamente, lo studio di Sachs - Polio (2007), anch'esso basato su protocolli di pensiero a voce alta ma con un numero più cospicuo di partecipanti (54), rileva che quando gli apprendenti mostrano di aver compreso le cause di un intervento correttivo vi sono maggiori probabilità che in una stesura successiva del testo la forma oggetto di *feedback* venga usata in modo conforme alle norme della lingua obiettivo.

Altri studi (per es. Hyland, 1998; 2003; Swain, 2006; Swain - Lapkin, 2003) rivelano che obiettivi, atteggiamenti e opinioni degli apprendenti influiscono in misura non trascurabile sugli effetti degli interventi correttivi, suggerendo l'impossibilità di indagare l'efficacia relativa di tipi diversi di *feedback* senza tenere conto di questi fattori. Servendosi di interviste retrospettive e studi di caso per osservare come gli apprendenti reagiscono al *feedback* ricevuto, Hyland (1998; 2003) mette in luce una relazione tra le strategie utilizzate per affrontare le correzioni e l'importanza attribuita all'accuratezza grammaticale del proprio elaborato. Swain (2006) e Swain - Lapkin (2003) analizzano le interazioni all'interno di un lavoro a coppie e notano come le correzioni dell'insegnante possano essere rifiutate dagli apprendenti perché percepite come non conformi alle loro convinzioni sulle regole della lingua o come poco rispettose dei contenuti originari dell'elaborato sottoposto a correzione. Lo studio di Storch - Wigglesworth (2010), analizzando le registrazioni delle interazioni avvenute durante la fase di elaborazione del *feedback* a coppie, conferma quanto suggerito dai lavori precedenti: tanto l'assimilazione immediata del *feedback* (*uptake*) quanto il suo mantenimento nel tempo (*retention*) sono influenzati da un insieme di fattori "affettivi" tra cui atteggiamenti, obiettivi e convinzioni dei partecipanti in relazione alla lingua bersaglio e al suo apprendimento.

Anche altri fattori individuali e contestuali più facilmente identificabili – per esempio l'età, la situazione di apprendimento, il livello di *proficiency* o il *background* culturale – sono stati per lo più trascurati nella ricerca sull'efficacia della correzione allo scritto, sebbene la loro influenza sulla maggiore o minore efficacia di tipi diversi di *feedback*, oltre che della correzione in generale, possa risultare significativa. E in effetti alcuni studi che hanno fatto qualche tentativo in questa direzione (cfr. Ferris, 1999; Hedgcock - Lefkowitz, 1994; Reid, 2005) portano a supporre che "a one-size-fits-all approach to error treatment is unlikely to be effective or appropriate" (Ferris, 2010: 197).

### 3. *Obiettivi e metodologia dello studio*

#### 3.1 Ipotesi di ricerca

Per contribuire alla ricerca sui fattori che intervengono nel determinare la maggiore o minore efficacia della correzione allo scritto, nel presente studio abbiamo messo in relazione gli effetti a breve e a medio termine di due diversi tipi di intervento correttivo – diretto e indiretto – con quanto emerge dalle discussioni che avvengono durante l'elaborazione del *feedback*, con particolare attenzione al livello di impegno e coinvolgimento mostrato dagli apprendenti. Le ipotesi formulate a partire dalla letteratura sul tema sono le seguenti:

1. maggiore è il coinvolgimento mostrato dagli apprendenti durante l'elaborazione del *feedback*, maggiore sarà la loro capacità di utilizzare efficacemente, nell'immediato, il *feedback* ricevuto;
2. maggiore è il coinvolgimento mostrato dagli apprendenti durante l'elaborazione del *feedback*, maggiore sarà la loro capacità di utilizzare efficacemente, a distanza di tempo, il *feedback* ricevuto;
3. un intervento correttivo di tipo non risolutivo favorisce un maggiore coinvolgimento nell'elaborazione del *feedback*.

I dati utilizzati nel presente lavoro provengono da un esperimento condotto con l'obiettivo di confrontare l'efficacia del *feedback* diretto e di quello indiretto in relazione al livello di competenza linguistica degli apprendenti. Si tratta di uno studio pilota, condotto su un campione ristretto di informanti, che cerca di offrire spunti di riflessione e indicazioni metodologiche utili per studi futuri da condurre su più ampia scala per contribuire alla ricerca comparativa sull'efficacia relativa di tipi diversi di *feedback* (La Russa - Nuzzo, 2016). Nel prossimo paragrafo si darà conto degli aspetti metodologici di questo lavoro sperimentale, mentre nel successivo si presenteranno i dati presi in considerazione per la presente ricerca, nonché i criteri adottati per l'analisi.

#### 3.2 Partecipanti, contesto e struttura dell'esperimento

La sperimentazione ha coinvolto sei coppie di apprendenti di italiano LS che frequentavano corsi della durata di due ore settimanali presso l'Istituto culturale italiano di Parigi. Si tratta di apprendenti francofoni adulti (tra i 40 e i 60 anni di età) iscritti a corsi di diverso livello: due coppie di livello A2, due di livello B1 e due di livello C1. Per ogni livello, una coppia ha ricevuto *feedback* diretto e l'altra indiretto.

La sperimentazione si è svolta nell'arco di ventuno giorni, durante i quali hanno avuto luogo tre incontri della durata di mezz'ora ciascuno. Tra la prima e la seconda sessione è trascorsa una settimana, mentre tra la seconda e la terza ne sono passate due.

Nella prima sessione gli apprendenti hanno prodotto, lavorando in coppia, un testo scritto a partire da uno stimolo visivo o uditivo (una storia per immagini per il livello A2, il riassunto di un brano di conversazione per il B1 e la descrizione e il

commento di un dipinto per il C1). I testi di tre delle sei coppie sono stati corretti con *feedback* diretto tramite riformulazione; quelli delle rimanenti tre coppie sono stati corretti con *feedback* indiretto tramite *editing*, utilizzando cioè dei simboli che indicassero il tipo di errore e fornendo agli apprendenti una legenda (tab.1) che permettesse di interpretarli.

Tabella 1 - *Legenda dei simboli utilizzati per il feedback indiretto*

<i>Tipo di errore</i>	<i>simbolo</i>
Ortografia	O
Parola mancante	V
Parola superflua	-
Scelta della parola	L
Accordo	A
Tempo verbale	TV
Pronome	Pr
Preposizione	P
Coniugazione	C

Nella seconda sessione, le coppie hanno ricevuto l'elaborato corretto e ne hanno discusso per quindici minuti. Sebbene fosse stato loro richiesto di parlare in italiano, spesso gli apprendenti hanno fatto ricorso alla L1. I dialoghi sono stati registrati e successivamente trascritti. L'insegnante ha poi ritirato l'elaborato corretto e riconsegnato quello originale privo di correzioni, sulla base del quale gli apprendenti hanno redatto, in coppia, un nuovo testo cercando di non ripetere gli errori precedentemente commessi.

Nella terzo incontro gli informanti, lavorando individualmente e senza avere accesso alle stesure precedenti, hanno scritto un nuovo testo a partire dallo stesso stimolo fornito durante la prima sessione.

### 3.3 Dati e criteri per l'analisi

Per il presente lavoro sono state prese in esame quattro delle sei coppie coinvolte nell'esperimento descritto nel paragrafo precedente: le coppie 1 e 2, che hanno ricevuto *feedback* indiretto e che sono composte rispettivamente da HAN e ISA (livello A2) e da REI e FLO (livello C1); e le coppie 3 e 4, che hanno ricevuto *feedback* diretto e che sono composte rispettivamente da ANN e DEN (livello A2) e da DAN e VER (livello C1). I dati analizzati comprendono i testi scritti collaborativamente dagli informanti nella prima e nella seconda sessione, quelli redatti individualmente durante il terzo incontro e le trascrizioni delle registrazioni effettuate nel corso della seconda giornata.

Al fine di verificare gli effetti del *feedback* sulla revisione immediata del testo è stato effettuato un confronto quantitativo fra i testi collaborativi prodotti nella prima giornata e quelli redatti nel secondo incontro, calcolando la percentuale di errori risolti correttamente sul totale di quelli segnalati. Per verificare gli effetti del *feedback* a distanza di tempo, invece, sono stati confrontati i testi individuali dei membri di



ogni coppia con il testo collaborativo prodotto nella prima giornata. Dal momento che per la redazione dei testi individuali i partecipanti partivano dallo stesso stimolo usato per i testi collaborativi ma non avevano accesso alle stesure precedenti, spesso le strutture e le parole scelte sono nuove, e, pertanto, è risultato difficile valutare l'impatto del *feedback* a distanza di tempo. Per misurarne l'efficacia è stata calcolata la percentuale di strutture utilizzate in maniera corretta, tra quelle oggetto di errore nella prima stesura, sul totale degli elementi confrontabili fra le due versioni.

Abbiamo poi messo in relazione i risultati di questa analisi quantitativa con l'esame delle interazioni tra gli apprendenti registrate durante la fase di elaborazione della correzione nella seconda giornata. Nello specifico, abbiamo analizzato il livello di coinvolgimento mostrato dagli informanti, cercando di individuare quali fattori lo abbiano influenzato e, in particolare, l'incidenza della tecnica correttiva adottata e dei *pattern* d'interazione che si sono costituiti all'interno delle coppie. Dal momento che ci siamo trovate a indagare dinamiche e processi interni alla mente degli apprendenti, in questa fase di analisi è presente un'alta componente inferenziale.

Per esaminare il livello di coinvolgimento abbiamo estratto dalle trascrizioni delle interazioni i *Language Related Episode* (LRE), vale a dire quelle sequenze in cui gli apprendenti discutono di fenomeni relativi alla lingua bersaglio (cfr. Swain - Lapkin, 2001). Abbiamo poi distinto tra LRE ad alto livello di coinvolgimento e LRE a basso livello di coinvolgimento, ispirandoci alla distinzione proposta da Swain - Lapkin. Nei primi, almeno un membro della coppia produce come minimo un commento o una riflessione in merito al *feedback* ricevuto, dando origine a una discussione più o meno estesa. In (1), per esempio, REI e FLO scambiano diversi turni per cercare soluzione a un problema di ortografia.

(1)

FLO: sopraccilli c'est orthographe # je sais pas comment ça s'écrit<sup>4</sup>

REI: sopraccilli c'est quoi?

FLO: les sourcils

REI: orthographe?

FLO: comment ça s'écrit?

REI: il y a un G quelque part

FLO: sure?

REI: oui

Nei LRE a basso livello di coinvolgimento, invece, gli apprendenti si limitano a prendere atto della correzione o della segnalazione dell'errore senza stimolare discussioni. È quanto si verifica nell'esempio (2), in cui ANN e DEN non fanno altro che leggere la correzione già fornita dall'insegnante e constatare che la parola "ar-rabbiato" si scrive con due *b*.

<sup>4</sup> Nella trascrizione sono state segnalate le pause (# indica una pausa breve, ## una più lunga ecc.), l'allungamento di vocale (*parola:::*) e l'enfasi nella pronuncia (PAROLA; paROla). Il punto interrogativo segnala un'intonazione ascendente.



(2)

ANN: è arrabbiato

DEN: è preoccupato e arrabbiato

ANN: arrabbiato con due b

Nell'analizzare il *pattern* d'interazione abbiamo seguito la classificazione proposta da Storch (2002). Basandoci su criteri di uguaglianza nello svolgimento del *task* e di reciprocità nell'accettare le opinioni del compagno, abbiamo quindi ipotizzato la possibile presenza dei seguenti *pattern*:

1. collaborativo, in cui vi è alta uguaglianza e reciprocità: la coppia lavora insieme in tutte le parti del *task* e vi è un confronto reciproco che porta a trovare soluzioni che siano accettabili per entrambi;
2. dominante/dominante, in cui vi è alta uguaglianza ma scarsa reciprocità: i membri della coppia contribuiscono ugualmente e attivamente allo svolgimento del *task* ma tendono a imporre le proprie opinioni su quelle del partner;
3. dominante/passivo, in cui vi è scarsa uguaglianza e reciprocità: il membro dominante assume il controllo del *task* in modo autoritario mentre il compagno contribuisce poco e in maniera passiva;
4. esperto/novizio, in cui l'uguaglianza è bassa ma la reciprocità alta: sebbene abbia più controllo sul *task*, il membro esperto incoraggia il novizio a partecipare e lo guida.

#### 4. Risultati

##### 4.1 Il ruolo del livello di coinvolgimento nell'utilizzo immediato del *feedback*

La tab. 2 mette in relazione il livello di coinvolgimento globale mostrato dalle quattro coppie con i risultati relativi all'efficacia del *feedback* sulla revisione immediata del testo.

Tabella 2 - Livello di coinvolgimento e utilizzo immediato del *feedback*

Nome	LRE alto coinvolgimento	LRE basso coinvolgimento	% errori risolti correttamente
Coppia 1	13	0	100%
Coppia 2	7	0	90%
Coppia 3	15	1	87%
Coppia 4	3	9	65%

Le coppie 1, 2 e 3 (cfr. § 3.3 per dettagli sulle caratteristiche delle coppie di informanti) hanno mostrato un alto coinvolgimento durante l'elaborazione del *feedback*: hanno prodotto numerosi LRE in cui discutevano sulle segnalazioni degli errori o sulle correzioni, fornivano spiegazioni metalinguistiche o producevano proposte di risoluzione. Questo atteggiamento si è rivelato positivo in quanto ha dato loro modo di riflettere sulla lingua, di notare le discrepanze tra la propria interlingua e la lingua bersaglio e dunque di acquisire consapevolezza della natura degli errori

commessi. La sequenza riportata in (3), tratta dalla trascrizione dell'interazione tra REI e FLO, esemplifica questo tipo di atteggiamento e mostra come le apprendenti abbiano condotto una discussione approfondita sulla corretta ortografia del termine "abbigliamento". Le due informanti hanno scambiato diversi turni per trovare soluzione alla segnalazione dell'insegnante; entrambe hanno prodotto proposte di risoluzione e relative controproposte, commenti sulla natura dell'errore, sul *feedback* ricevuto e sulla L2. Al termine di questo lungo scambio sono riuscite a risolvere l'errore e a non ripeterlo nella stesura successiva.

- (3)
- FLO: la c'est l'orthographe  
 REI: aBBigliamento # deux b # abbigliamento je pense  
 FLO: per l'orthographe se non sappiamo come si scrive come facciamo a correggere? c'è un dubbio doppia b o doppia g?  
 REI: doppia b  
 FLO: o doppia g?  
 REI: doppia b doppia b  
 FLO: quando parliamo non si vede  
 [...]  
 FLO: orthographe on ne sait jamais en italien double lettre  
 REI: abbigliamento # pourtant abito c'est un b  
 FLO: pour ça je ne sais pas  
 REI: soprattutto due p # nono non è doppia p # abbigliamento c'est doppia b o senza g?  
 FLO: oh nono il y a un g # mais effectivement deux b, c'est plus joli avec deux b

La coppia 4 ha mostrato invece un basso coinvolgimento, limitandosi a leggere velocemente le correzioni fornite dall'insegnante, senza impegnarsi molto nella riflessione sulla lingua o sugli errori. Nell'estratto (4), in cui le apprendenti leggono la correzione e prendono atto della corretta ortografia del termine, vediamo un esempio di questo atteggiamento.

- (4)
- DAN: # l'atteggiamento?  
 VER: due g

Le coppie che si sono maggiormente impegnate nell'elaborazione del *feedback* hanno risolto un maggior numero di errori nella fase di revisione, ottenendo percentuali di successo nell'utilizzo immediato della correzione superiori rispetto alla coppia che ha mostrato un basso livello di coinvolgimento. Possiamo dunque concludere che, se la quantità di LRE prodotti è importante ai fini dell'acquisizione linguistica, lo è anche e soprattutto la loro qualità: le sequenze ad alto coinvolgimento, offrendo più abbondanti opportunità di riflessione e di *noticing*, possono favorire l'utilizzo efficace del *feedback* in misura maggiore rispetto a quelle a basso coinvolgimento, per lo meno nell'immediato.

#### 4.2 Il ruolo del livello di coinvolgimento nell'utilizzo del feedback a distanza di tempo

Nell'analizzare la relazione tra il livello di coinvolgimento mostrato dagli apprendenti e l'efficacia del *feedback* a distanza di tempo, abbiamo tenuto conto della partecipazione dei singoli membri delle coppie alle discussioni in fase di elaborazione del *feedback* – e quindi del contributo di ciascuno alla costruzione dei LRE – e dei risultati da loro conseguiti nella riscrittura individuale del testo durante la terza giornata. Particolarmente significativo ci sembra il caso della coppia 1, formata da HAN e ISA.

Nella stesura individuale, ISA e HAN producono rispettivamente il 55% e il 36% di strutture corrette tra quelle segnalate come errate nel primo testo di coppia. A questi risultati diversi corrispondono atteggiamenti diversi: ISA dimostra di impegnarsi molto nell'analizzare il *feedback* e cercare soluzioni, mentre HAN esibisce l'atteggiamento opposto. Se esaminiamo per esempio la trascrizione della conversazione svoltasi durante la seconda giornata e di cui riportiamo un estratto in (5), notiamo come sia soprattutto ISA a riflettere sulle correzioni, fare ipotesi e commenti e cercare soluzioni alle segnalazioni di errore. Al contrario, HAN, nei suoi pochi interventi, si limita a confermare quanto detto dalla compagna. I risultati positivi ottenuti dalla coppia nella revisione immediata del testo (cfr. § 4.1 e tab. 2), dunque, sembrano dipendere quasi esclusivamente dall'impegno di uno dei membri.

(5)

ISA: sans le di # le moins veut dire # un vagone ristorante un centro città # la parola non serve # la signora gli dà una carta # ah una cartina no?

HAN: cartina

ISA: mais c'est pas una mappa la carte de ## la carte c'est ça # una mappa c'est # una mappa # la carte # uscendo DAL negozio # dal negozio # oui

HAN: oui

ISA: comment on peut dire? # non capisco è necessario mettere un presente qui?

È probabile che HAN, non avendo preso parte attivamente alla discussione con ISA, abbia avuto meno occasioni di *noticing*: questo non lo ha aiutato ad assimilare il *feedback* ricevuto.

Il caso di HAN e ISA sembra dunque confermare che un maggiore impegno nella fase di elaborazione non solo aiuta gli apprendenti a utilizzare più efficacemente le correzioni nella revisione immediata, ma influisce anche a lungo termine, favorendo l'assimilazione duratura del *feedback*.

#### 4.3 Il livello di coinvolgimento e il tipo di *feedback*

L'ultima delle nostre ipotesi prevedeva che il *feedback* indiretto, inducendo gli apprendenti a cercare autonomamente la soluzione, incentivasse un alto coinvolgimento e un ruolo attivo nell'elaborazione. Tuttavia i risultati della sperimentazione non confermano questa ipotesi, mostrando come il *feedback* indiretto non sia ne-

cessariamente più efficace di quello diretto nel determinare un maggiore impegno nel riflettere sulle correzioni ricevute. Come è possibile vedere dalla tab. 3, infatti, anche la coppia 3, che ha ricevuto *feedback* diretto, mostra un alto livello di coinvolgimento.

Tabella 3 - *Tecnica correttiva e livello di coinvolgimento*

<i>Nome</i>	<i>tipo di feedback</i>	<i>LRE alto coinvolgimento</i>	<i>LRE basso coinvolgimento</i>
Coppia 1	indiretto	13	0
Coppia 2	indiretto	7	0
Coppia 3	diretto	15	1
Coppia 4	diretto	3	9

Nel caso di questa coppia sembra che l'impegno dimostrato nell'elaborare il *feedback* sia influenzato da fattori legati alla personalità degli apprendenti – e in particolare di uno dei membri della coppia – più che dalla tecnica correttiva. Nell'estratto (6) si nota per esempio come DEN si soffermi a riflettere sugli errori e cerchi di capire le ragioni della correzione, fornendo anche spiegazioni metalinguistiche.

(6)

DEN: C'est la relative qui va pas c'est che viaggia pas chi alors là c'est différent de toutes les autres langues # là je suis troublé parce que en allemand on aurait dit chi viaggia en français chi viaggia aussi et en italien en fait c'est che # ehh ma Antonio cade sulle strisce per colpa

ANN: ça c'est une expression importante

DEN: per colpa # per colpa di un motociclista # par la faute de

ANN: il faut qu'on explique eh?

DEN: tu crois?

ANN: oui je crois

DEN: en fait pour l'instant on a fait jouer notre mémoire pas notre interprétation # donc di Antonio moi j'avais mis d'Antonio parce que il y avait deux voyelles et je pensais que le i disparaissait mais c'est pas le cas # dal Germania # Germania c'est le nom du pays effectivement # attraverso Austria e Italia c'est la préposition qui était pas bonne mais est que attraverso c'est une préposition? je ne suis pas sûr

Lo studente mostra di avere interesse per l'apprendimento delle lingue (fa riferimenti anche al tedesco) e di essere abituato a riflettere contrastivamente su quelle che conosce. Si tratta probabilmente di un apprendente dotato di grande motivazione che si avvicina alla L2 con curiosità anche sul piano metalinguistico.

Dal caso di DEN e ANN possiamo quindi ricavare che, se da un lato una tecnica correttiva non risolutiva riduce il rischio che gli apprendenti si limitino a leggere sbrigativamente la correzione, dall'altro non è improbabile che anche un *feedback* diretto stimoli riflessioni e discussioni approfondite in fase di elaborazione.

Un altro fattore che è risultato significativo nel determinare il livello di coinvolgimento al di là del tipo di *feedback* fornito è il *pattern* d'interazione. Dei quattro

*pattern* individuati da Storch (2002) (cfr. § 3.3), nel nostro studio ne sono emersi due: quello dominante/passivo delle coppie 1 e 4 e quello collaborativo delle coppie 2 e 3. Mentre queste ultime hanno mostrato un livello di coinvolgimento alto, la coppia 4 è risultata scarsamente coinvolta nell'elaborazione del *feedback*. Nel caso della coppia 1, infine, l'osservazione dei LRE rivela nel complesso un livello di coinvolgimento alto, ma, come abbiamo visto, è soprattutto il membro dominante della coppia (ISA) a stimolare e condurre le discussioni.

Storch (2002) sottolinea del resto come alcuni *pattern* interazionali favoriscano l'apprendimento più di altri. Lavorando in gruppo gli apprendenti possono mettere insieme le risorse e sostenere (*scaffold*) ciascuno la produzione dell'altro (Storch, 2002: 147); lo *scaffolding* si verifica più spesso quando gli studenti si muovono all'interno di *pattern* di tipo collaborativo o esperto/novizio. Tali ipotesi sono in linea con il pensiero di Vygotsky (1986), secondo il quale nelle relazioni collaborative e in quelle esperto/novizio si verifica una co-costruzione della conoscenza linguistica che viene poi interiorizzata dai singoli membri. Nei *pattern* dominante/dominante e dominante/passivo, invece, le occasioni di negoziazione sono generalmente più rare, e pertanto processi cognitivi come il *noticing* e la verifica delle ipotesi sul funzionamento della L2 (Swain, 2000) tendono a essere scarsamente sollecitati.

## 5. *Conclusion*

In questo lavoro abbiamo preso in esame alcune interazioni avvenute tra apprendenti francofoni di italiano L2 durante l'elaborazione di interventi correttivi su produzioni scritte. L'obiettivo era quello di mettere in relazione gli effetti a breve e a medio termine di due diversi tipi di *feedback* con ciò che emerge dalle discussioni osservate, con particolare attenzione all'impegno mostrato dagli apprendenti nel manipolare il *feedback*.

I risultati hanno confermato due delle ipotesi formulate: l'efficacia del *feedback* sia nell'immediato sia a distanza di tempo appare favorita da un alto livello di coinvolgimento durante la fase in cui il *feedback* stesso viene analizzato ed elaborato, ossia dalla tendenza a riflettere e discutere approfonditamente sulle segnalazioni d'errore ricevute. Naturalmente occorre tenere presente che anche altri fattori non esaminati nel presente lavoro potrebbero aver favorito l'efficacia dell'intervento correttivo: per esempio, la natura degli errori commessi, il livello di competenza, il tipo di insegnamento linguistico cui gli informanti sono stati esposti in precedenza, o altro ancora.

Non sembra invece confermata la terza delle nostre ipotesi, ovvero la relazione tra il modo in cui si interviene sugli errori e il livello di coinvolgimento mostrato, e, pertanto, neppure la presunta superiorità del *feedback* indiretto nello stimolare l'impegno degli apprendenti. Su quest'ultimo aspetto sembrano influire piuttosto le caratteristiche individuali degli apprendenti e il *pattern* d'interazione che si crea all'interno della coppia.

Siamo consapevoli che i nostri risultati scaturiscono da una base di dati complessivamente limitata, e che pertanto non sono generalizzabili. Speriamo tuttavia che le tendenze emerse dalle nostre osservazioni possano costituire uno stimolo per svolgere in futuro sperimentazioni analoghe, auspicabilmente su scala più ampia, e, più in generale, per approfondire la ricerca sul *feedback* scritto, scarsamente sviluppata nel panorama italiano degli studi sull'apprendimento e l'insegnamento delle lingue seconde.

### *Bibliografia*

- ASHWELL T. (2000), Patterns of teacher response to student writing in a multiple-draft composition classroom: Is content feedback followed by form feedback the best method?, in *Journal of Second Language Writing* 9: 227-257.
- BITCHENER J. (2008), Evidence in support of written corrective feedback, in *Journal of Second Language Writing* 17: 102-118.
- BITCHENER J. - FERRIS D.R. (2012), *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*, Routledge, New York/London.
- BITCHENER J. - KNOCH U. (2008), The value of written corrective feedback for migrant and international students, in *Language Teaching Research* 12: 409-431.
- BITCHENER J. - YOUNG S. - CAMERON D. (2005), The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing, in *Journal of Second Language Writing* 14: 191-205.
- CHANDLER J. (2003), The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing, in *Journal of Second Language Writing* 12: 267-296.
- ELLIS R. (2010), Epilogue, in *Studies in Second Language Acquisition* 32: 335-349.
- ELLIS R. - SHEEN Y. - MURAKAMI M. - TAKASHIMA H. (2008), The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context, in *System* 36: 353-371.
- FERRIS D.R. (1999), The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996), in *Journal of Second Language Writing* 8: 1-11.
- FERRIS D.R. (2002), *Treatment of error in second language writing classes*, University of Michigan Press, Ann Arbor, MI.
- FERRIS D.R. (2003), *Response to student writing: Implications for second language students*, Routledge, New York /London.
- FERRIS D.R. (2006), Does error feedback help student writers? New evidence on the short-and long-term effects of written error correction, in HYLAND K. - HYLAND F. (eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues*, Cambridge University Press, New York: 81-104.
- FERRIS D.R. (2010), Second language writing research and written corrective feedback in SLA, in *Studies in Second Language Acquisition* 32: 181-201.
- FERRIS D. - HELT M. (2000), *Was Truscott right? New evidence on the effects of error correction in L2 writing classes*, Paper presented at AAAL Conference, Vancouver, BC.

- HEDGCOCK J.S. - LEFKOWITZ N. (1994), Feedback on feedback: Assessing learner receptivity in second language writing, in *Journal of Second Language Writing* 3: 141-163.
- HYLAND F. (1998), The impact of teacher written feedback on individual writers, in *Journal of Second Language Writing* 7: 255-286.
- HYLAND F. (2003), Focusing on form: Student engagement with teacher feedback, in *System* 31: 217-230.
- LALANDE J.F. (1982), Reducing composition errors: An experiment, in *The Modern Language Journal* 66: 140-149.
- LA RUSSA F. - NUZZO E. (2016), Effetti del *feedback* diretto e indiretto sulla produzione scritta di apprendenti di italiano LS, *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 1/2016: 93-116.
- QI D.S. - LAPKIN S. (2001), Exploring the role of noticing in a three-stage second language writing task, in *Journal of Second Language Writing* 10: 277-303.
- REID J. (2005), Ear' learners and error in US college writing, in BRUTHIAUX P. - ATKINSON D. - EGGINGTON W. - GRABBE W. - RAMANATHAN V. (eds.), *Directions in Applied Linguistics*, Multilingual Matters, Toronto: 117-278.
- ROBB T. - ROSS S. - SHORTREED I. (1986), Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality, in *TESOL Quarterly* 20: 83-93.
- SACHS R. - POLIO C. (2007), Learners' uses of two types of written feedback on a L2 writing revision task, in *Studies in Second Language Acquisition* 29: 67-100.
- SEMKE H. (1984), The effects of the red pen, in *Foreign Language Annals* 17: 195-202.
- SHEEN Y. (2007), The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles, in *Tesol Quarterly* 41: 255-283.
- SHEEN Y. (2010), Introduction, in *Studies in Second Language Acquisition* 32(2): 169-179.
- STORCH N. (2002), Patterns of interaction in ESL pair work, in *Language Learning* 52(1): 119-158.
- STORCH N. - WIGGLESWORTH G. (2010), Learners' processing, uptake and retention of corrective *feedback* on writing, in *Studies in Second Language Acquisition* 32: 303-334.
- SWAIN M. (2000), The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue, in LANTOLF J.P. (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford University Press, Oxford: 97-114.
- SWAIN M. (2006), Linguaging, agency and collaboration in advanced language proficiency, in BYRNES H. (ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky*, Continuum, New York: 95-108.
- Swain M. - Lapkin S. (2001), Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects, in BYGATE M, SWAIN M, SKEHAN P. (eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*, Routledge, London: 99-118.
- SWAIN M. - LAPKIN S. (2003), Talking it through: Two French immersion learners' response to reformulation, in *International Journal of Educational Research* 37: 285-304.
- VYGOTSKY L.S. (1986), *Thought and language*, MIT, Cambridge.



MARGARET RASULO<sup>1</sup>

## L'interazione dialogica nelle classi CLIL: analisi e rivisitazione del concetto di autenticità

The aim of this paper is to address issues of language construction and language use in CLIL classroom discourse in order to investigate features of authenticity of purpose. Due to the content-driven nature of CLIL methodology, a number of research studies claim that interaction in CLIL environments, compared to other foreign language learning environments, enhances authentic language learning and develops communicative competence. As the authors share the above view, it is the intention of this study to provide practical evidence that CLIL classes afford significant opportunities for teachers to exploit even the most basic oral interaction patterns to generate authentic classroom discourse by making use of the wealth of concepts, topics and meanings that are part and parcel of non-language content subjects.

### *1. Introduzione*

Parlare di interazione dialogica in classe vuol dire parlare della lingua utilizzata da docenti e studenti per comunicare tra loro durante le normali attività scolastiche. Dal momento che il parlato e, quindi, la conversazione rappresentano il mezzo di comunicazione attraverso il quale avviene la maggior parte dell'insegnamento, studiare l'interazione dialogica significa analizzare i processi della comunicazione faccia a faccia che ha luogo nell'ambiente classe.

L'approccio comunicativo all'insegnamento delle lingue straniere ha generato particolare interesse per lo sviluppo della competenza comunicativa nelle classi di lingue, dove promuovere l'interazione orale è di solito di primaria importanza. Tuttavia, poiché le caratteristiche di un'interazione orale che possa essere definita autentica non sono sempre chiaramente delineate, alcune delle attività svolte non rappresentano opportunità particolarmente significative per lo sviluppo della competenza comunicativa legata alla comprensione e alla produzione del parlato. Pertanto, per condurre uno studio sull'interazione dialogica è bene chiarire preliminarmente cosa si intenda per comunicazione orale, identificandone le caratteristiche di riferimento. Va, inoltre, verificato se l'utilizzo di un parlato preparato e l'uso di frasi modello possano realmente favorire il successo nello sviluppo della comunicazione orale.

Sebbene in questo ambito di ricerca siano stati prodotti studi piuttosto sistematici già a partire dagli anni '30 del secolo scorso, grazie all'utilizzo dei primi registratori durante l'attività di classe, è soltanto negli anni '60 che si è osservata una

---

<sup>1</sup> Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli.



rapida crescita nel numero di lavori di ricerca basati sull'analisi di trascrizioni di interazioni dialogiche (Barnes *et al.*, 1969; Green - Dixon, 2008; Green - Stewart, 2012; Rex *et al.*, 2006; Simon - Boyer, 1970). Le prime indagini al riguardo si sono prevalentemente concentrate sui comportamenti specifici di docenti e studenti, sul ruolo da essi svolto durante l'interazione, sull'uso della lingua e delle relative strutture linguistiche, con particolare riferimento al modello triadico di mosse comunicative *Initiation-Response-Feedback/Follow-up* (IRF) (Cazden, 1988; Lemke, 1990; Mehan, 1979; Sinclair - Coulthard, 1975).

Studi più recenti hanno esteso l'analisi all'uso della lingua nel più specifico contesto delle classi CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), in cui è previsto l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera (Lasagabaster - Ruiz de Zarobe, 2010; Llinares *et al.*, 2012; Nikula *et al.*, 2013).

Il CLIL rappresenta attualmente uno standard curriculare nella maggior parte delle scuole secondarie italiane di secondo grado, come stabilito dalla riforma scolastica del 2010, e la sua innovatività è rappresentata proprio dal duplice scopo e dall'impiego di una metodologia impegnata su due fronti, in quanto esso mira a integrare l'apprendimento di una lingua straniera con l'apprendimento di contenuti di natura non linguistica (Coyle *et al.*, 2010; Marsh, 2002). L'idea che tale integrazione abbia effetti positivi scaturisce dai principi del costruttivismo sociale, secondo cui l'apprendimento richiede non solo strategie di supporto (*scaffolding*), ma anche un'interazione sociale autentica e un coinvolgimento cognitivo tale che la conoscenza dei contenuti e della lingua vengano acquisite e/o costruite dallo studente attraverso strategie di *problem solving* e negoziazione di significato.

## 2. Obiettivo dello studio

Il presente lavoro prende spunto dalla considerazione di una maggiore autenticità della comunicazione prodotta nella classe CLIL per rapporto a contesti d'aula più tradizionali, come quelli di lingua straniera, in cui si è quasi esclusivamente concentrati sull'apprendimento linguistico (Coyle, 2006; Mehisto *et al.*, 2008), e intende verificare l'interazione dialogica realmente prodotta tra docente-studente. Le materie non linguistiche rappresentano un serbatoio di concetti, temi e significati utilizzabili come base per un apprendimento più autentico e naturale della L2 e un migliore sviluppo della competenza comunicativa (Dalton-Puffer, 2007). Il concetto di autenticità nel CLIL consiste nell'autenticità di scopo (Coyle *et al.*, 2010) e si riferisce all'obiettivo didattico di natura non esclusivamente linguistica, che permette agli studenti di prender parte a interazioni più articolate sul contenuto in cui la lingua è utilizzata soprattutto strumento (Birch, 2011; Coyle *et al.*, 2010).

Il concetto di autenticità non è nuovo nell'ambito degli studi dedicati all'insegnamento della lingua straniera. L'Approccio Comunicativo ha associato il termine all'uso di testi (Little *et al.*, 1989) e alla produzione linguistica dei parlanti nativi (Graddol, 1997). Tuttavia, alcuni studiosi (Gilmore, 2007; MacDonald *et al.*, 2006; Pavlenko, 2002) hanno evidenziato la problematicità di tale associazione, in quan-

to sarebbe strettamente legata a una cultura specifica di determinate nazioni. Gli studi dedicati al CLIL (tra cui Coyle *et al.*, 2010; Dalton-Puffer, 2007; Mehisto *et al.*, 2008), invece, hanno sottolineato come il concetto di autenticità debba essere definito soprattutto come costruito sociale, in cui l'interazione si genera attraverso azioni, situazioni e testi. L'autenticità è quindi il risultato di uno scopo dell'interazione stessa e delle motivazioni che i partecipanti hanno per interagire (Cooper, 1983; MacDonald *et al.*, 2006; Taylor, 1994).

Al fine di individuare la presenza reale di un maggior grado di autenticità negli eventi comunicativi prodotti nelle classi CLIL, si è deciso di utilizzare una tassonomia di indizi di autenticità, rilevabili nell'interazione dialogica prodotta nell'ambito della classe, per verificare in che modo e in quale misura il contenuto disciplinare veicolato renda il dialogo docente-studente/studente-studente più autentico. Tale tassonomia è stata elaborata dall'autrice a partire dai lavori di Breen (1985), Ellis (2003), Halliday (1994), Seedhouse (2005), Taylor (1994), Van den Branden (2006), Van Lier (1996), al fine di declinare un concetto di autenticità di scopo che possa includere le suddette componenti di azioni, situazioni e testi. Per le finalità proposte, il concetto di autenticità, parola chiave della ricerca, è stato rivisitato e valutato sia per rapporto al contenuto della disciplina insegnata sia per rapporto alle specificità caratterizzanti l'interazione dialogica (presa di turno, segnali discorsivi, atti linguistici, pause di attesa). In tale prospettiva, lo scopo dell'interazione e l'apprendimento del contenuto prestano la propria autenticità alla lingua, intesa come prodotto naturale di un'interazione significativa.

La discussione si articola in due sezioni: nella prima saranno affrontate le principali questioni teoriche alla base dello studio; nella seconda saranno analizzate le interazioni orali raccolte in classe, al fine di rilevare il loro grado di autenticità e di evidenziare se e in che modo venga promosso oppure ostacolato lo sviluppo delle stesse.

### 3. *Fondamenti teorici*

Nel presente lavoro l'analisi delle interazioni studente-studente e studente-docente sarà condotta prendendo in esame gli scambi comunicativi di tipo IRF, verificando il grado di conformità di tali interazioni a ciò che può essere definita comunicazione orale autentica.

Molti sono gli studi che hanno cercato di valutare l'efficacia di tale struttura dialogica mettendola a confronto con altri modelli di interazione, come il dialogo pedagogico, in cui gli studenti assumono il ruolo di fonte primaria dell'informazione e contribuiscono, attraverso la richiesta o l'offerta di chiarificazioni, allo sviluppo dell'interazione nel gruppo classe, ruolo solitamente svolto dal docente. Le critiche solitamente mosse alla struttura IRF riguardano proprio la sua natura piuttosto chiusa, la quale non lascia abbastanza spazio al contributo dello studente che sembra incastrato tra due interventi del docente, come si evince dalla schematizzazione seguente:

- *Initiation* - docente: apertura da parte dell'insegnante (atti di elicitazione, direttivi, informativi);
- *Response* - studente: risposta dell'allievo (atti di replica, reazione, conferma);
- *Feedback/Follow-up* – docente: mossa conclusiva compiuta dall'insegnante (atti di accettazione, valutazione, commento).

Tuttavia, come sarà dimostrato in seguito, se la mossa conclusiva del docente si apre ad attività di espansione e ri-contestualizzazione della risposta dello studente, il ruolo svolto da quest'ultimo può essere meno passivo e controllato anche durante lo scambio IRF (Dalton-Puffer, 2007).

Nonostante le perplessità e il dibattito sull'effettiva capacità di questa struttura dialogica di favorire l'autenticità comunicativa, sembra che essa caratterizzi buona parte dell'interazione orale nelle aule scolastiche (Adedoyin, 2010; Cotton, 1988; Shi-ying, 2011). Il docente utilizza in maniera sistematica la mossa di apertura, *I-move* (domanda), al fine di sollecitare un contributo alla comunicazione da parte degli studenti. Tali domande servono generalmente ad attivare il serbatoio di conoscenze possedute dagli studenti e, di conseguenza, a promuovere un apprendimento attivo attraverso la costruzione di connessioni tra conoscenze vecchie e nuove. Attraverso la mossa di apertura il docente introduce un argomento e stimola un contributo significativo da parte dello studente, spesso successivamente valutato in maniera esplicita come più o meno rilevante nella mossa conclusiva (*F-move*). La stessa mossa può servire anche a sviluppare il materiale presentato nella risposta dello studente (*R-move*), così che questo diventi utile ai fini della lezione.

La *R-move* costituirà l'elemento specifico di analisi in questo lavoro di ricerca. Il contenuto CLIL, infatti, potrebbe rappresentare un'opportunità per il docente di trasformare la propria *F-move* in qualcosa di più significativo rispetto a un semplice feedback correttivo. La flessibilità del docente può far sì che gli elementi tipici di un'interazione autentica vengano raccolti e riutilizzati nella pratica interazionale svolta in classe.

Il concetto di autenticità sarà utilizzato con la valenza ad esso attribuita dalla pratica CLIL e da studiosi quali Coyle, Hood e Marsh (2010), i quali hanno criticato la limitata autenticità di scopo delle tradizionali metodologie di inglese come lingue straniera (*EFL - English as Foreign Language*) che caratterizza invece le classi CLIL. È anche vero che raggiungere livelli adeguati di autenticità di scopo può essere molto impegnativo per i docenti di lingua, i quali spesso utilizzano testi autentici, i cui contenuti sollecitano interesse negli studenti, ma non necessariamente generano un'interazione spontanea e personalizzata, probabilmente perché la ragione principale dell'uso di tali testi resta essenzialmente l'apprendimento della lingua (Coyle *et al.*, 2010). I docenti CLIL hanno l'opportunità di utilizzare tre distinte aree della metodologia CLIL, che si sovrappongono ma che interagiscono tra loro: testi autentici, attività autentiche e uso autentico della lingua (Gilmore, 2007). In sostanza, il concetto di autenticità deve quindi essere elaborato in modo da tenere in considerazione i gradi di coinvolgimento che derivano dalle attività utilizzate e dal contesto in cui sono inseriti

i discenti, al fine di valutare la rilevanza dei materiali per il gruppo classe considerato e prevedere il livello di spinta motivazionale, che rappresenta il legame concettuale tra CLIL e autenticità. Pertanto, l'autenticità deve essere vista come un processo di impegno personale in un contesto che tenga conto delle identità degli studenti (Halliday, 1994; Van Lier, 1996; 2004).

Al fine di analizzare in maniera comparativa le interazioni orali raccolte, gli aspetti di autenticità che fanno parte della tassonomia elaborata dall'autrice sono stati declinati in indicatori che derivano dall'osservazione dei comportamenti interazionali degli studenti (tab. 1).

Tabella 1 - *Aspetti e relativi indicatori per la definizione di autenticità*

Aspetti di autenticità	Indicatori
Grado di spontaneità	Risposte naturali, imprevedibilità
Rispetto della pianificazione e pertinenza del contenuto	Collegare gli enunciati ai precedenti, contenuto non conosciuto in anticipo, ricerca di informazioni
Utilizzo di espressioni automatizzate	Uso automatico di blocchi di lingua, presa di decisione spontanea, organizzazione non necessaria
Grado di corrispondenza tra forma e significato	Riformulazione, consapevolezza linguistica: cosa dire e come dirlo
Costruzione di un dialogo collaborativo e facilitazione di simmetria interazionale	Diritto alla parola, essere la fonte primaria dell'informazione

#### 4. *Metodologia e strumenti*

Per il presente lavoro saranno analizzati gli scambi dialogici tra docenti e studenti in classi in cui le discipline non linguistiche vengono proposte in inglese L2; tali eventi comunicativi saranno comparati con le interazioni dialogiche prodotte nelle stesse classi durante l'insegnamento sia di discipline non linguistiche proposte in italiano L1 sia di inglese come lingua straniera (EFL). Va precisato che, al fine di limitare le condizioni di variabilità, per ciascuna di queste classi è stato preso in esame lo stesso segmento di lezione, ovvero la fase di presentazione dell'argomento scelto. Tale scelta ha permesso di osservare una parte significativa dell'interazione dialogica in classe, in quanto la fase di presentazione innesca l'interazione e allo stesso tempo pone le basi motivazionali. Le registrazioni e le analisi delle interazioni prodotte nelle classi di lingua straniera e in quelle in L1 della disciplina sono servite solo come punto di riferimento per lo studio della più complessa interazione dialogica realizzata nelle classi CLIL, permettendo così di rilevare le possibili variabili di natura soggettiva legate sia ai gruppi classe sia ai docenti presi in considerazione.

La discussione qui proposta si baserà sull'osservazione delle trascrizioni raccolte in alcune scuole statali secondarie di secondo grado. Le condizioni di apprendimento all'interno di queste classi sono favorevoli alle esperienze di apprendimento attivo, in quanto le aule dove si svolgono le lezioni sono dotate di risorse bibliografiche e delle più moderne tecnologie didattiche. Tuttavia, va sottolineato che le pratiche di insegnamento adottate nelle classi esaminate sono incentrate prevalentemente sul

ruolo svolto dal docente, che rappresenta la fonte primaria della lingua orale, motivo per cui in questo lavoro è stata presa in esame la struttura IRF. Le registrazioni utilizzate sono state trascritte e ciascuna delle mosse IRF utilizzata è stata analizzata in termini di autenticità, attraverso la tabella sopra riportata.

### 5. *Partecipanti e corpus*

Ai fini della ricerca, sono state prese in esame 6 classi CLIL, selezionate tra le scuole della provincia di Napoli, di cui 3 dedicate a discipline umanistiche e 3 a discipline scientifiche. In particolare, sono state selezionate le classi seconde e le classi quinte delle scuole secondarie di secondo grado. Sebbene l'insegnamento CLIL non sia previsto in maniera normativa al secondo anno, sfruttando la presenza di una sperimentazione in atto nelle scuole in esame, si è scelto di esplorare anche l'eventuale presenza di un cambiamento nelle dinamiche di interazione legato all'età degli allievi e dunque alla classe frequentata.

Sono state prese in esame 18 ore complessive di interazione dialogica, così distribuite per le 6 classi:

- 1 ora di insegnamento CLIL;
- 1 ora di insegnamento di disciplina non linguistica in italiano L1;
- 1 ora di insegnamento di lingua inglese (EFL).

Non saranno riportati in maniera analitica i dati relativi alle interazioni in italiano L1, utilizzate semplicemente come controllo.

Le discipline selezionate e i relativi argomenti discussi sono riportati nella tabella seguente.

Tabella 2 - *Argomenti discussi durante le lezioni, suddivisi per classe*

	<i>Classi seconde – GEOGRAFIA</i>	<i>Classi quinte – SCIENZE</i>
ARGOMENTO EFL	Cities that I know	Discussing the advantages and disadvantages of living in other parts of the world
ARGOMENTO CLIL	World Demographics and the transition model	The effects of Global Warming

Va precisato che, sebbene le discipline considerate siano differenti, gli argomenti proposti dagli insegnanti durante le loro lezioni risultano simili e comparabili.

### 6. *Risultati*

Per la discussione dei risultati saranno riportate soltanto le trascrizioni delle parti più significative utilizzate ai fini dell'analisi. Nella tabella seguente sono indicate le convenzioni utilizzate nei testi trascritti:

Tabella 3 - *Convenzioni utilizzate per le trascrizioni*

<i>Parlanti</i>	
T	insegnante
S1	studente numero 1
Ss	due o più studenti
<i>Turni</i>	
1 - I	Turno 1 - mossa di apertura ( <i>I-move</i> )
2 - R	Turno 2 - mossa di risposta ( <i>R-move</i> )
3 - F/I	Mossa conclusiva ( <i>F-move</i> ) + mossa di apertura
<i>Caratteristiche del parlato</i>	
S1: I understand // S2: yes	sovrapposizione
...	pause, silenzio
Noooo	enfasi
T-H-A-N	spelling di una parola
TOKYO	voce alta

Nei due estratti riportati di seguito, sono state trascritte le registrazioni effettuate nelle classi seconde nel corso delle lezioni di inglese come lingua straniera.

- (1) Inglese lingua straniera, classe seconda – “Le città che conosco”
- T 1 - I we will learn something ... about the... if you had to choose between Los Angeles and Santa Barbara, which would you choose? our focus will be comparative forms. have you already studied comparative forms?
- SS 2 - R yes
- T 3 - F/I what do you remember?
- SS 4 - R uhhhh...
- T 5 - I we're just you know, what do you remember, a word... concerning comparatives... what?
- S1 6 - R less
- T 7 - F ok, less...
- (2) Inglese lingua straniera, classe seconda – “Le città che conosco”
- T 1 - I ok class, this exercise is about pollution. Simone, can you read the sentence please
- S2 2 - R (student reads) the air is //polluted...
- T 3 - I //polluted, what is polluted in Italian?
- S4 4 - R *inquinamento*
- T 5 - F ok that's right it means *inquinato*. pollution is *inquinamento*. jot it down on your notebooks
- S2 6 - R (student reads) the traffic is worse//
- T 7 - I //the traffic is worse...what are the words connected to comparative form?
- S3 8 - R polluted
- T 9 - F/I more words ... more polluted than, ok? another word?
- S4 10 - R worse

Con riferimento alla mossa di apertura nell'estratto (1), il docente introduce il tema trattato ed elicitava un contributo da parte dello studente. Tale contributo, tuttavia, è limitato a una singola parola (turno 2). Si noti che la *I-move* prodotta dal docente in entrambi gli estratti è rappresentata essenzialmente da una domanda che richiede una risposta breve (estratto 1, turni 3 e 5; estratto 2, turni 7 e 9), oppure elicitava la traduzione di una parola in italiano (estratto 2, turno 3). La risposta minimale fornita dagli studenti nella *R-move* è quindi una conseguenza logica della tipologia di domanda posta dal docente. Per quanto riguarda le mosse conclusive, il docente non opera una valutazione esplicita della risposta, né costruisce un discorso su di essa, ma produce semplicemente una nuova mossa di apertura che, elaborata sempre sotto forma di domanda chiusa, genera ancora una volta, inevitabilmente, una risposta molto concisa. Il marcatore *OK*, in questo caso, non rappresenta una valutazione esplicita, ma ha la funzione di segnalare il passaggio a fasi successive della conversazione, funzione spesso svolta da espressioni quali *very good* (Brophy, 1981; Fanselow, 1987). L'intera lezione, non riportata integralmente, si sviluppa attraverso una catena di scambi comunicativi comparabili a quelli degli estratti.

In questi casi, poiché la mossa di apertura e la mossa conclusiva sono sempre gestite dal docente, allo studente rimangono generalmente pochissime occasioni di intervenire in maniera più significativa durante la lezione.

Nelle classi di inglese lingua straniera prese in esame, quindi, gli scambi comunicativi sembrano essere caratterizzati essenzialmente da aspetti procedurali piuttosto che da contenuti tematici.

- (3) Inglese lingua straniera, classe quinta – “Vantaggi e svantaggi del vivere in parti diverse del mondo”
- |    |          |  |
|----|----------|--|
| T  | 1 - I    | can you concentrate on the left of the page, don't look at the rest, just identify which cities are they? can you find them? |
| SS | 2 - R    | yeah   |
| T  | 3 - F/I  | first city what is it?   |
| SS | 4 - R    | Copenhagen   |
| T  | 5 - F/I  | yes, that's it. second city?   |
| SS | 6 - R    | Barcelona  |
| T  | 7 - F/I  | yes, Barcelona<br>how do you know it's Copenhagen? what do you call that? in Italian? <i>sirenetta</i>                       |
| S1 | 8 - R    | mermaid  |
| T  | 9 - I    | where is Copenhagen?   |
| SS | 10 - R   | Denmark  |
| T  | 11 - F/I | not all together... not all together...and this city is...   |
| SS | 12 - R   | Venice   |
| T  | 13 - F/I | how do you know its Venice?  |
| S2 | 14 - R   | the gondola...   |
| T  | 15 - F/I | and here? (another picture)  |

- (4) Inglese lingua straniera, classe quinta – “Vantaggi e svantaggi del vivere in parti diverse del mondo”
- T 1 - I Livia can you start reading...
- S 2 - R Trip Advisor is very useful when traveling.
- T 3 - F/I what is Trip Advisor?
- SS 4 - R *agenzia di viaggio*
- T 5 - F/I please no Italian...what is it?
- S 6 - R agency
- T 7 - F/I ok, it's a travel agency... why is it so special?
- S 8 - R because, uhhhh it gives you uhhhh some information //of the// hotel?
- T 9 - F/I //about // hotel ...do you find it useful?
- SS 10 - R yes
- T 11 - I have you used it before?
- SS 12 - R yes
- T 13 - I can you continue reading?
- S 14 - R (student reads)

Gli estratti (3) e (4) sono tratti dalle trascrizioni delle registrazioni delle lezioni effettuate nelle classi quinte di inglese lingua straniera. Un elemento di rilievo che è possibile subito evidenziare è che il modello di riferimento adottato per la lezione proposta non è variato rispetto a quello osservato nelle classi seconde. Il docente continua a utilizzare domande di tipo sì/no e anche le domande di tipo *wh-* si presentano come domande chiuse. La mossa di apertura operata dal docente nell'estratto (3) insiste sulla richiesta di indicazione del nome della città e di altre informazioni minime in forma di nozioni. È da notare che sebbene nella *F-move* il docente, oltre a fornire una valutazione positiva ad alcune risposte fornite dallo studente (estratto 3, turni 5 e 7), spinga in direzione della risposta che intende e si aspetta di sentire (estratto 3, turno 7), tali risposte rimangono sempre minime a causa della tipologia di domanda proposta. Il comportamento del docente, che in questa terza mossa sembra nascere dall'esigenza di portare a termine l'esercizio linguistico in atto (Lee 2007; 2008), appare poco funzionale allo sviluppo di una interazione più elaborata.

Nell'estratto (4) si ripresentano le stesse dinamiche e, in aggiunta, il docente rimprovera in maniera esplicita l'uso dell'italiano invece di usare la risposta dello studente come spunto per una espansione del dialogo (turno 5). Sebbene il suo intento sia quello di approfondire la discussione, il docente insiste nel chiedere che cosa sia *Trip Advisor* fino a quando non ottiene le risposte che sta cercando, senza probabilmente tenere in considerazione che gli studenti possano non avere il lessico adeguato per fornire la risposta richiesta. Anche in questo caso, quindi, come nei precedenti, il dialogo è basato sulla elicitazione di conoscenze comuni sotto forma di nozioni.



- (5) CLIL, geografia, classe seconda – “Popolazione mondiale”
- T 1 - I this is a geography website...would someone like to read? I try to make bigger, yes, what do you think it means, the birth lottery...*che vuole dire nascere è una lotteria, come un bingo...*
- SS 2 - R yes
- T 3 - I what do you think this means?
- SS 4 - R a good thing
- T 5 - F/I more than a good thing... I think it's great... we live great here, don't we? and you? is there anything missing here? do you notice differences with other teenagers from other countries? you all have Facebook, you know how others live, don't you?
- S1 6 - R uhhhhh?
- (6) CLIL, geografia, classe seconda – “Popolazione mondiale”
- T 1 - I are you happy... that you were born here in Italy?
- S1 2 - R yes...
- T 3 - F/I instead of ...
- S2 4 - R America...
- T 5 - F eh, for example America... it's good being Italian, not so bad, eh? it could better, but it's not so bad... uh? don't you think? I think you are lucky to be Italian... and not from countries with wars and other problems, from the countries that are in the first stages of the transition model
- SS 6 - R yes, yes

Gli estratti (5) e (6) corrispondono a parti delle lezioni CLIL di geografia tenute nelle classi seconde. Nell'estratto (5), è possibile notare come il docente ponga domande che non mirano a risposte chiuse o per le quali siano richiesti solo dati (turno 3), ma piuttosto provano a elicitare le conoscenze pregresse degli studenti. Chiedendo un parere agli studenti e facendo uso anche della traduzione in italiano, il docente effettua uno sforzo in direzione di un'interazione che lasci all'allievo uno spazio di parola più ampio e personalizzato. È interessante sottolineare che il ricorso alla traduzione è un comportamento frequente tra i docenti CLIL ed è spesso usata come strumento di disambiguazione (Lasagabaster, 2013; Mendez - Pavón, 2012; Storch - Aldosari, 2010) e di supporto a favore della comprensione della L2 da parte degli studenti. Tuttavia il ricorso alla L1, in alcuni momenti della lezione, da parte dei docenti osservati per il presente studio, sembra dovuto anche al timore di non essere pienamente capiti.

Nel turno 5, il riferimento a Facebook è un chiaro esempio del tentativo di creare una connessione tra la lezione e la sfera personale degli studenti; la mossa di apertura del docente, costituita da una domanda aperta e più personalizzata, produce così uno scambio più simile a una vera e propria conversazione, sebbene questa sia contestualizzata all'interno di un ambiente classe. La risposta prodotta, tuttavia, appare linguisticamente limitata a una o due parole, oppure addirittura risulta essere

costituita da una semplice vocalizzazione, espressione di incertezza, come nel turno 6. Ciò potrebbe essere attribuito al fatto che lo studente, probabilmente capace di rispondere a una domanda isolata, non è in grado di gestire le domande poste in serie dall'insegnante. Tuttavia, sebbene la *R-move* risulti piuttosto povera (turni 2, 4, 6), l'interazione di questo estratto non è priva di elementi di autenticità, rappresentati soprattutto dal tentativo dell'insegnante di costruire un dialogo, utilizzando mosse negoziali come le richieste di chiarificazione (turno 3) e di conferma (turno 5). È importante sottolineare che tali mosse negoziali comportano modifiche della struttura conversazionale (Long, 1996) ma, come già accennato e come evidenziato nel turno 5, l'uso della *tag question*, per esempio, non produce una risposta compiuta da parte dello studente (turno 6).

L'estratto (6), sebbene simile all'interazione riportata nell'estratto (5), rappresenta un esempio di come la mossa di apertura possa essere utilizzata in maniera differente. Le domande di elicitazione in questo estratto richiedono un'elaborazione maggiore della risposta da parte degli studenti. Si tratta di domande di elicitazione di tipo referenziale che incoraggiano gli studenti a fornire le informazioni in loro possesso e non solo a recuperare informazioni precedentemente presentate (Dashwood, 2005; Richards - Lockhart, 1994).

Le domande sono spesso personalizzate, ma come nell'estratto (5) vengono poste tutte insieme, generando così una difficoltà di gestione delle stesse da parte degli studenti. Ciò che appare particolarmente interessante in questa parte di interazione docente-studente è che nel turno 2, la risposta dello studente non riceve un feedback esplicito, comportamento voluto da parte del docente. Infatti, la *F-move* del turno 3 utilizza una pausa in forma di *prompt* (Lyster, 2002; Nassaji, 2009; Yang - Lyster, 2010), che dà allo studente tempo per riflettere prima di rispondere; nonostante ciò, probabilmente a causa di una carenza nel lessico, di nuovo lo studente non riesce ad elaborare una risposta articolata (Dashwood, 2005; Richards - Lockhart, 2000; Thompson, 1997).

(7)	CLIL, scienze, classe quinta – “Gli effetti del surriscaldamento terrestre”	
T	1 - I	what are you looking at?
S1	2 - R	it's a polar bear who looks sick
T	3 - F	yes, a polar bear who...
S1	4 - I	a polar bear who is is... from these conditions, how do I say it...
T	5 - F	do you want to repeat...
S1	6 - R	who is under suffering...
T	7 - F	yes, do you know why he is not looking well this polar bear
S2	8 - R	because he doesn't have the surface for ahhh...
T	9 - I	I see, there is not the surface for what?
SS	10 - R	for walking, going hunting
S3	11 - R	he doesn't have the energy
T	12 - I	and... what's the reason for this?

SS	13 - R	the global warming
S3	14 - R	the <u>climate</u>
T	15 - F	ah, yes the C-L-I-M-A-T-E... yes

Nell'estratto (7), trascrizione di una lezione CLIL del quinto anno, il docente elicitazioni rafforzando la *F-move* attraverso l'uso di pause che, spezzando l'enunciato, incoraggia lo studente a prendere parola (turno 3). Quasi tutte le mosse conclusive sono costituite da richieste di elaborazione/chiarificazione come nel turno 7. Nel turno 4, invece, è lo studente ad avviare lo scambio conversazionale e questo è indice della possibilità di costruire un dialogo simmetrico. Nel turno 5 è presente anche un esempio di feedback correttivo, corrispondente alla richiesta del docente di riformulare la risposta senza fare ricorso alla traduzione. Si noti che dal turno 9 al turno 15 gli studenti hanno più opportunità di interagire tra loro senza dover attendere l'intervento del docente.

(8)	CLIL, scienze, classe quinta – “Gli effetti del surriscaldamento terrestre”
T	1 - I describe pic 4 carmen, it's a drawing...
S1	2 - R this is an Earth in the cage ahh... the person who took this picture is an abstract painter
T	3 - F/I yes, the Planet Earth in a cage, but it's a particular cage, ok?
S2	4 - R it's a greenhouse, IN A GREEN HOUSE ... AHAHA, a planet... Planet Earth in a cage...
T	5 - F/I yes, right, good, it's a greenhouse, how do we say greenhouse in Italian <i>NO NO CASA VERDE, MA UNA... ?</i>
SS	6 - R ah, yes, yes <i>serra</i>
T	7 - F/I good... yes, can you associate a phrase that we use in Italian with <i>serra</i> ?
SS	8 - R <i>effetto serra</i> , in English greenhouse right teacher?
T	9 - F/I yes! it means greenhouse but in English we prefer to use 'global warming' ok?

Nell'estratto (8), di tipologia comparabile a quello precedente, vi è un chiaro esempio di come la mossa conclusiva possa essere non solo correttiva, ma corrispondere anche a una riformulazione e promuovere così una nuova risposta come nel turno 3. Sempre nello stesso turno, la risposta dello studente è costituita dalla riformulazione che il docente ha avviato nel turno 3 attraverso l'uso dell'espressione *Planet Earth* in luogo di *Earth*. La tecnica del *code-switching* usata nei turni 5-9 non è impiegata perché gli studenti non riescono a comprendere ciò che viene loro detto, ma per comparare l'uso del lessico specialistico nelle due lingue. Così facendo, il docente crea autenticità nell'interazione attraverso una rilevanza di contenuto e un dialogo simmetrico. Anche qui, la *F-move* apre ad un dialogo sostenibile e meno prevedibile, sebbene sia presente la L1.

- (9) CLIL, scienze, classe quinta – “Gli effetti del surriscaldamento terrestre”
- T 1 - F do you think it is a tree in good condition?
- S 2 - R it's the effect of acid rain ... on the trees, it's burning them...  
they cannot survive...and we cannot live without them

Nell'estratto (9), i turni 1 e 2 mostrano l'uso automatizzato di blocchi linguistici da parte degli studenti. Questi non solo rispondono alle domande poste dal docente, ma forniscono un'elaborazione personale dei contenuti, con un uso più naturale della lingua.

- (10) CLIL, scienze, classe quinta – “Gli effetti del surriscaldamento terrestre”
- T 1 - I yes, do you know how the Amazon forest is known?
- SS 2 - R *il polmone della terra*
- T 3 - F yes, the lung of the earth

Nell'estratto (10) il docente crea un dialogo simmetrico, attivando le conoscenze pregresse degli studenti.

- (11) CLIL, scienze, classe quinta – “Gli effetti del surriscaldamento terrestre”
- T 1 - I have you ever experienced floods?
- SS 2 - R no, no
- T 3 - F but you have heard about them on TV
- SS 4 - R yes, yes...
- S 5 - R many towns in the USA have floods...people die, but police save many too

La personalizzazione del dialogo dell'estratto (11) avviene consentendo agli studenti di ampliare il discorso. Il docente lascia tempo per rispondere e attiva gli studenti coinvolgendoli attraverso una delle loro attività preferite, guardare la TV.

- (12) CLIL, scienze, classe quinta – “Gli effetti del surriscaldamento terrestre”
- T 1 - I what is carbon dioxide? Giorgio?
- S1 2 - R it's a dangerous gas that can harm people...the Kyoto protocol talked about this
- S2 3 - R Tokyo? Never heard about this protocol?
- S1 4 - R NOOOO, not Tokyo, but Kyoto...
- T 5 - F thank you, yes, it's Kyoto ... we will also talk about this protocol next time. please remind me...

L'estratto (12), ripreso sempre da una classe CLIL di quinto anno, rappresenta un esempio significativo di promozione di dialogo simmetrico, elaborazione di un concetto e correzione tra pari. Lo studente nel turno 4, infatti, non aspetta la risposta del docente, ma si sente obbligato a intervenire e correggere il compagno.

### 7. *Discussione dei risultati*

Dall'analisi delle interazioni dialogiche prodotte nelle classi di inglese lingua straniera (estratti 1-4) emerge che esse sono caratterizzate prevalentemente da mosse di apertura costituite da domande chiuse, che presentano la semplice elicitazione di fatti volti a completare un esercizio. Le *I-move* prodotte in queste classi prevedono una domanda e l'indicazione del nome dello studente chiamato a rispondere. Come conseguenza, la mossa di risposta degli studenti si presenta principalmente in forma di parole singole o come assenza di risposta. Le mosse conclusive dei docenti, invece, sono utilizzate per accettare e riconoscere la risposta fornita e sanzionare l'errore o il comportamento inaspettato dello studente. Questa mossa si riduce spesso a una mera validazione della risposta dello studente.

Negli estratti delle lezioni CLIL (estratti 5-12), sono presenti indizi di autenticità di scopo in tutte e tre le mosse esaminate. Nella *I-move* sono presenti domande aperte e personalizzate ed esempi di atti di elicitazione per generare spiegazioni, descrizioni, opinioni, e riformulazioni. Nella *R-move* si osservano diversi esempi di interazione finalizzata allo sviluppo dei concetti disciplinari, operato anche grazie alla costruzione di un dialogo simmetrico tra i parlanti che mette in evidenza la rilevanza del contenuto stesso. Per quanto riguarda la *F-move*, anche essa è caratterizzata da indicatori di atti di accettazione, correzione, riparazione, co-costruzione della conoscenza, oltre che dall'elicitazione e dalla riformulazione di domande volte a stimolare lo sviluppo del concetto in discussione.

### 8. *Conclusioni*

Il presente lavoro di ricerca ha cercato di contribuire alla definizione di comunicazione orale autentica nelle classi CLIL. Ai fini dello studio sono state analizzate e presentate 12 interazioni docente-studente, estratte da registrazioni effettuate in 6 diverse classi.

L'analisi si è basata su un approccio contrastivo, la cui fase iniziale, non riportata nello studio, ha previsto l'osservazione e l'esame delle lezioni dei docenti CLIL prodotte nella loro L1, l'italiano.

La seconda fase della ricerca ha previsto la comparazione della struttura *IRF* utilizzata nelle seconde e quinte classi di inglese lingua straniera con quella adoperata nelle classi CLIL. Dall'analisi comparativa è emerso che, sebbene l'interazione *IRF* docente-studente ponga dei limiti allo sviluppo di uno scambio orale autentico, essa è spesso la principale, se non l'unica, forma di interazione orale prodotta in classe.

Per poter definire le caratteristiche di un'interazione orale autentica, nel lavoro proposto è stato discusso il significato di autenticità, contestualizzando tale concetto nell'ambiente classe. Dal momento che la comunicazione orale avviene in un determinato contesto e da esso ne è inevitabilmente influenzata, l'autenticità appare strettamente connessa allo scopo dell'interazione e al contesto in cui essa ha luogo. Sulla base di tali premesse, sono state indagate le potenzialità dei contenuti CLIL nello sviluppo di un'interazione in L2 più autentica e significativa di quella realiz-

zata nella classe di lingua straniera, cercando di dimostrare che il tipo di interazione che ha luogo in questa tipologia di classi è strettamente legata all'apprendimento di contenuti: l'integrazione di lingua e contenuti rappresenta infatti lo scopo e l'obiettivo principale della metodologia CLIL. Il contenuto connesso alle diverse discipline favorisce una comunicazione più spontanea, in particolare quando il docente utilizza la *F-move* per orientare gli studenti, incoraggiandoli e promuovendo il loro contributo; dare tempo per rispondere o rielaborare quanto detto, permette agli studenti di produrre una riformulazione personale di un concetto. È importante notare che, come osservato nelle interazioni prodotte nelle classi di inglese lingua straniera, la comunicazione non autentica è spesso conseguenza di un eccessivo protagonismo da parte del docente, che finisce per relegare gli studenti a elementi passivi nello scambio comunicativo.

L'analisi condotta sugli estratti proposti ha mostrato che l'autenticità può essere raggiunta anche attraverso scambi comunicativi conformi alla struttura *IRF*, ma solo se i docenti adoperano strategie di semplificazione, come l'uso di elaborazione, chiarificazione, elicitazione o riformulazione. In particolare, se la mossa conclusiva prodotta dal docente diventa meno correttiva e più distanziata dalla mossa di apertura, in modo da lasciare più spazio alla discussione tra studenti, l'interazione dialogica acquisisce maggiori possibilità di diventare dinamica e significativa.

Gli estratti analizzati nel presente studio rappresentano un campione necessariamente ristretto di interazione dialogica in classe, poiché raccogliere registrazioni di interazioni orali per questo tipo di ricerca è un compito particolarmente delicato, a causa delle resistenze di docenti e anche dei dirigenti scolastici, che temono una valutazione dei docenti stessi o delle scuole. Nonostante le difficoltà e i limiti, tale percorso di ricerca ha ricadute interessanti per la formazione dei docenti. L'osservazione delle diverse problematiche connesse a quest'area di ricerca può fornire spunti di riflessione finalizzati all'implementazione di nuove strategie pedagogiche utili per lo sviluppo delle competenze comunicative in lingua straniera. Una maggiore coerenza relativa alla lingua in uso potrebbe essere un risultato significativo della collaborazione tra docenti e offrirebbe agli studenti l'opportunità di lavorare all'interno di un continuum di apprendimento linguistico che prevede l'integrazione della lingua di comunicazione (EFL) e della lingua di contenuto (CLIL) nelle interazioni dialogiche prodotte in classe.

### *Bibliografia*

- ADEDOYIN O. (2010), An investigation of the effects of teachers' classroom questions on the achievements of students in mathematics: Case study of Botswana community junior secondary schools, in *European Journal of Educational Studies* 2(3): 313-329.
- BARNES D. - BRITTON J. - ROSEN H. (1969), *Language, the learner and the school*, London Association for the Teaching of English, Penguin, Harmondsworth.
- BIRCH G. (2011), Mandatory in-service training for Japanese teachers of English: A case study, in *English language Teacher Education and Development* 14: 8-17.

- BREEN M.P. (1985), Authenticity in the language classroom, in *Applied Linguistics* 6: 60-70.
- BROPHY J. (1981), Teacher praise: A functional analysis, in *Review of Educational Research* 51(1): 5-32.
- CAZDEN C.B. (1988), *Classroom discourse*, Heinemann, Portsmouth, NH.
- COOPER D.E. (1983), *Authenticity and Learning: Nietzsche's Educational Philosophy*, Routledge - Kegan Paul, London.
- COTTON K. (1988), *Classroom Questioning*, North West Regional Educational Laboratory.
- COYLE D. (2006), Developing CLIL: Towards a theory of practice, in *Monograph Barcelona, APAC* 6: 5-29.
- COYLE D. - HOOD P. - MARSH D. (2010), *CLIL. Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- DALTON-PUFFER C. (2007), *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) classrooms*, John Benjamins, Philadelphia.
- DASHWOOD A. (2005), Alternative to questioning: Teacher role in classroom discussion, in *Asian EFL Journal* 7(4): 144-165.
- ELLIS R. (1993), Interpretation-based grammar teaching, in *System* 21: 69-78.
- FANSELOW J. (1987), *Breaking Rules: Generating and Exploring Alternatives in Language Teaching*, Longman, New York.
- GILMORE A. (2007), Authentic materials and authenticity in foreign language learning, in *Language Teaching* 40: 97-118.
- GRADDOL D. (1997), *The Future of English?*, British Council, London.
- GREEN J.L. - DIXON C.N. (2008), Classroom interaction, situated learning, in MARTIN-JONES M., DE MEJIA A.M. - HORNBERGER N.H. (eds), *Encyclopedia of Language and Education*, 2<sup>nd</sup> edition, vol. 3: *Discourse and Education*, Springer, Birmingham: 3-14.
- GREEN J. - STEWART A. (2012), Linguistic perspectives in qualitative research in education: A brief history, in DELAMONT S. (ed.), *Handbook of Qualitative Research in Education*, Edward Elgar, Cheltenham UK: 61-81.
- HALLIDAY M.A.K. (1994), *An Introduction to Functional Grammar*, Edward Arnold, London.
- LASAGABASTER D. (2013), The use of the L1 in CLIL classes: The teachers' perspective, in *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning* 6(2):1-21.
- LASAGABASTER D. - RUIZ DE ZAROBÉ Y. (eds.). (2010), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*, Cambridge Scholars, Newcastle upon Tyne.
- LEE Y. (2007), Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching, in *Journal of Pragmatics* 39: 1204-1230.
- LEE Y. (2008), Yes-no Questions in the third-turn position: Pedagogical discourse processes, in *Discourse Processes* 45(3): 237-262.
- LEMKE J.L. (1990), *Talking science: Language, Learning, and Values*, Ablex, Norwood, NJ.
- LITTLE D. - DEVITT S. - SINGLETON D. (1989), *Learning Foreign Languages from Authentic Texts*, Authentik, Dublin.
- LLINARES A. - MORTON T. - WHITTAKER R. (2012), *The Roles of Language in CLIL*, Cambridge University Press, Cambridge.



- LONG M. (1996), The role of the linguistic environment in second language acquisition, in RITCHIE W.C. - BHATIA T.K. (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, Academic Press, New York: 413-468.
- LYSTER R. (2002), Negotiation in immersion teacher-student interaction, in *International Journal of Educational Research* 37(3-4): 237-253.
- MARSH D. (2002), *LIL/EMILE - The European dimension: Actions, Trends and Foresight potential*, Public services Contract EG EAC, European Commission, Strasbourg.
- MACDONALD M. - BADGER R. - DASLI M. (2006), Authenticity, culture and language Learning, in *Language and Intercultural Communication* 6(3-4): 250-261.
- MEHAN H. (1979), *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- MEHISTO P. - MARSH D. - FRIGOLS M.J. (2008), *Uncovering CLIL*, MacMillan, Oxford.
- MÉNDEZ M.C. - PAVÓN V. (2012), Investigating the coexistence of the mother tongue and the foreign language through teacher collaboration in CLIL contexts: Perceptions and practice of the teachers involved in the plurilingual programme in Andalusia, in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15: 573-592.
- NASSAJI H. (2009), Effects of recasts and elicitations in dyadic interaction and the role of feedback explicitness, in *Language Learning* 59(2): 411-452.
- NIKULA T. - DALTON-PUFFER C. - LLINARES A. (2013), CLIL classroom discourse, in *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1): 70-100.
- PAVLENKO A. (2002), Postculturalist approaches to the study of social factors in second language learning and use, in COOK V. (ed.), *Portraits of the L2 User*, Multilingual Matters, Clevedon: 277-302.
- PICA T. (1994), Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes?, in *Language Learning* 44(3): 493-527.
- REX L. - STEADMAN S. - GRACIANO M. (2006), Researching the complexity of classroom interaction, in GREEN J. - CAMILI G. - ELMORE P. (eds), *Handbook of Complementary Methods for Research in Education*, Lawrence Erlbaum for AERA, Mahwah NJ: 727-772.
- RICHARDS J. - LOCKHART C. (1994), *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SEEDHOUSE P. (2005), Conversation Analysis and language learning, in *Language Teaching* 38(4): 165-187.
- SHI-YING XU. (2011), The present situation of English teachers' questioning in senior middle school and positive strategies, in *Asia-Pacific Science and Culture Journal* 1(3): 1-15.
- SIMON A. - BOYER E.G. (eds) (1970), *Mirrors for behavior, an anthology of observation instruments*, Research for better school, Philadelphia.
- SINCLAIR J. - COULTHARD M. (1975), *Towards an Analysis of Discourse: the English Used by Teachers and Pupils*, Oxford University Press, Oxford.
- STORCH N. - ALDOSARI A. (2010), Learners' use of first language (Arabic) in pair work in an EFL class, in *Language Teaching Research* 14: 355-375
- TAYLOR D.S. (1994), Inauthentic authenticity or authentic inauthenticity?, *TESL-EJ* 1(2). Available online: <http://tesl-ej.org/ej01/a.1.html>.



- THOMPSON G. (1997), Training teachers to ask questions, in *ELT Journal* 51(2): 99-105.
- VAN DEN BRANDEN K. (2006), Introduction: task-based language teaching in a nutshell, in BRANDEN K.V.D. (ed.), *Task-Based Language Education from Theory to Practice*, Cambridge University Press, Cambridge: 1-16.
- VAN LIER L. (1996), *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, autonomy, and Authenticity*, Longman, London.
- VAN LIER L. (2004), *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*, Kluwer Academic Press, London/New York.
- Yang Y. - Lyster R. (2010), Effects of form-focused practice and feedback on Chinese EFL learners' acquisition of regular and irregular past tense forms, in *Studies in Second Language Acquisition* 32: 235-263.

SILVIA SORDELLA<sup>1</sup>

## “Con parole mie”: la lingua per lo studio in una classe multilingue

The purpose of this contribution is to present a pilot study which aims at investigating what it means for foreign students to listen to the teacher speak during history lessons and re-elaborate it in their own words. It will be shown how the investigation methods were organized, in order to observe as the teacher provides comprehensible input, how children report the lessons to their parents, using every known language, and how they expose the concepts learned in school.

Finally, we will discuss critical aspects related to data collection and possible solutions, in order to implement the research.

### *1. Motivazioni della ricerca: come si fa a studiare tra due lingue?*

La lingua per lo studio rappresenta, fin dalla scuola primaria, un vero e proprio banco di prova per le competenze linguistiche di tutti gli alunni ed in particolare degli alunni di origine straniera.

Si tratta di un passaggio delicato in cui gli studenti dovrebbero essere condotti, a partire da un linguaggio infantile prevalentemente legato al contesto e alla concretezza dei referenti, a raggiungere livelli di astrazione e decontestualizzazione (Cummins, 1984) che permettano loro di acquisire le conoscenze scolastiche attraverso i linguaggi propri delle discipline. L'educazione linguistica gioca un ruolo fondamentale nel facilitare questo processo evolutivo e nel rimuovere gli ostacoli alla comprensione e all'espressione nei contesti di avvio allo studio. Se, tuttavia, anche per gli alunni italo-foni provenienti da famiglie italiane i linguaggi specifici delle discipline scolastiche possono essere fonte di difficoltà (Favaro, 1999), per gli alunni plurilingui di origine straniera possono diventare un vero e proprio scoglio per l'apprendimento, soprattutto quando i genitori hanno una scarsa conoscenza della lingua italiana e una cultura scolastica molto diversa da quella dei figli. I momenti in cui i genitori aiutano i figli a riorganizzare oralmente quanto hanno appreso a scuola rappresentano, infatti, una preziosa occasione per poter rielaborare i concetti.

L'insicurezza linguistica che molti genitori stranieri manifestano verso il linguaggio scolastico può avere come conseguenza un atteggiamento di delega alla scuola per tutto ciò che riguarda il percorso di apprendimento dei figli. D'altro canto, coloro che hanno una percezione più alta delle proprie competenze nella lingua italiana tendono a volte a vedere nella lingua di origine un ostacolo per la riuscita

---

<sup>1</sup> Università degli Studi di Torino.

scolastica dei figli (non di rado sono gli insegnanti stessi a consigliare ai genitori di non usare in casa la lingua del proprio Paese). Questi due atteggiamenti si esplicano in comportamenti collocabili su un continuum che va da un uso della lingua di origine negli scambi prevalentemente legati al “qui ed ora” ad un impiego pressoché esclusivo dell’italiano che spesso si dimostra molto approssimativo e comunque privo di tutte quelle sfumature di significato che può avere una lingua materna, con tutte le implicazioni cognitive e identitarie che ne conseguono.

Una posizione di equilibrio maggiormente favorevole allo sviluppo delle potenzialità linguistiche e cognitive del bilinguismo potrebbe essere rappresentata dall’utilizzo della lingua di origine anche per le conversazioni basate su concetti astratti e decontestualizzati. Secondo Cummins, infatti, non solo il mantenimento della lingua di origine aiuta gli studenti a comunicare in famiglia con i genitori o i nonni, ma “it enhances the intellectual and academic resources of individual bilingual students” (Cummins, 2000: 48).

Questa affermazione si basa sul principio di interdipendenza (Cummins - Swain, 1986) secondo cui esisterebbe, alla base delle diverse manifestazioni linguistiche, un meccanismo comune di elaborazione dei concetti: il *Common Underlying Proficiency*. Questo non significa, tuttavia, che il sistema concettuale dei bilingui sia il medesimo rispetto all’una e all’altra lingua e che il passaggio da un codice all’altro consista semplicemente nel trovare “l’etichetta giusta”. Si tratta invece di un processo di rielaborazione sia linguistico che concettuale (Cook, 2002: 15) e il trasferimento delle competenze linguistiche e cognitive da un codice all’altro presuppone che siano sufficientemente sviluppate in entrambe le lingue quelle abilità che Cummins (1984) definisce *Cognitive Academic Language Proficiency*.

Questo non sempre avviene. Nel caso degli alunni immigrati può infatti capitare che il processo di sviluppo della lingua di origine subisca una battuta di arresto durante l’apprendimento della seconda lingua per il timore di creare interferenze; per quanto riguarda invece i nati in Italia, la lingua di origine può essere prevalentemente confinata agli usi colloquiali e rimanere ad uno stadio di sviluppo limitato (Montrul, 2008: 152).

Sia per i bilingui che per i monolingui, nel corso della scuola primaria si può osservare un’evoluzione da un linguaggio inizialmente ancorato agli aspetti concreti e vicini all’esperienza che progressivamente diviene sempre più astratto e decontestualizzato. In questa fase di transizione i processi di negoziazione dei significati hanno un ruolo fondamentale e le conversazioni tra genitori e figli possono contribuire a sviluppare queste abilità. Infatti, non solo “extensive reading in the home (even of light material such as comics)” contribuisce allo sviluppo del registro accademico, ma anche “the oral discussion of serious topics such as history, science, and politics” (Cummins, 2000: 92).

Lo sviluppo di “varietà alte” della lingua di origine si accompagna dunque soprattutto agli stimoli culturali offerti all’interno del contesto familiare (Cordin, 2014) e uno sviluppo armonico sia delle abilità linguistiche e cognitive sia dell’identità degli alunni stranieri non può che trarre vantaggio da una sinergia tra la

“lingua di scuola” e la “lingua di casa” intorno ai primi concetti appresi dal bambino bilingue nell’ambito dell’apprendimento scolastico.

Secondo Cummins (2000: 48), a livello didattico, bisognerebbe porsi il problema di come possiamo aiutare questi studenti a migliorare le proprie abilità nel manipolare la lingua in situazioni “accademiche”. Una strada da percorrere in questo senso potrebbe essere quella di incentivare l’uso della “lingua di casa” anche nei discorsi che riguardano gli apprendimenti scolastici, che in molti casi vengono percepiti dai genitori stranieri come appartenenti ad un contesto estraneo. Tenendo conto del fatto che, in molti casi, la sfera scolastica e quella familiare vengono viste come due ambiti separati e che le competenze nell’una e nell’altra lingua, relativamente soprattutto al lessico e al registro, possono risultare sbilanciate, si renderebbe necessario individuare delle risorse peculiari all’ambiente familiare che possano favorire questo processo.

Una di queste risorse potrebbe essere rappresentata da quel supporto cognitivo e linguistico realizzato attraverso la cooperazione dialogica, grazie al quale i soggetti coinvolti sono in grado di svolgere dei compiti appena al di sopra delle loro potenzialità individuali e di sviluppare nuove competenze (Vygotskij, 2007: 273). L’esperienza della narrazione e del dialogo tra genitori e figli su quanto appreso a scuola potrebbe costituire un contesto favorevole al potenziamento delle “abilità accademiche cognitive e linguistiche” anche attraverso la lingua di origine. La narrazione costituisce infatti un’esperienza linguistica e comunicativa che caratterizza la quotidianità degli scambi madre-figlio (Fivush, 2007) e presenta dei caratteri di astrazione e decontestualizzazione che si esprimono principalmente attraverso la collocazione degli eventi in una dimensione spazio-temporale più o meno distante dal “qui ed ora”. Non si tratta, tuttavia, di un processo di trasmissione comunicativa a senso unico, in quanto tendenzialmente ha un carattere di cooperazione dialogica, come riscontra Elinor Ochs nelle sue ricerche sul linguaggio:

la narrazione, intesa come attività di costruzione del significato e come risorsa semiotica per la formazione dell’attività individuale e collettiva, rappresenta uno strumento universale di socializzazione. In quanto pratica sociale interattivamente prodotta, la narrazione assume un ruolo centrale nell’espressione, trasmissione e trasformazione culturale. (Ochs, 2006: 21)

Raccontare, ad esempio, alla madre ciò che l’insegnante ha spiegato a scuola potrebbe costituire un’esperienza “ponte” tra il contesto familiare e quello scolastico, su cui far leva per facilitare nel bambino la costruzione di competenze linguistiche e cognitive, grazie alle quali sfruttare al meglio i potenziali vantaggi della condizione plurilingue (Montrul, 2008). Incentivare il dialogo tra genitori e figli sugli argomenti di studio, tuttavia, non significa richiedere ai bambini di effettuare una traduzione vera e propria dall’input scolastico alla lingua di origine, ma favorire la realizzazione di un processo di co-costruzione delle conoscenze, condiviso tra genitori e figli, rispetto sia ai significati che alle parole adatte per comprenderli ed esprimerli nella maniera più efficace. In effetti, è il processo stesso di negoziazione (Vygotskij, 2007: 270) che permetterebbe al bambino di superare i propri limiti e consenti-

rebbe di costruire quelle abilità linguistiche di tipo astratto e decontestualizzato (Cummins, 1984) necessarie per affrontare lo studio delle discipline scolastiche. Se, come dimostrano gli studi sperimentali condotti sui bilingui, a livello inconscio la mente compie continuamente ipotesi sulle connessioni semantiche e formali tra le lingue del proprio repertorio (Bialystok *et al.*, 2012), perché avvenga effettivamente un processo di rielaborazione linguistica e cognitiva nel trasferimento da una lingua all'altra, sarebbe auspicabile che questo "discorso implicito sulle lingue" passasse al piano delle conoscenze dichiarative.

## 2. *Obiettivi della ricerca*

Nel corso dell'anno scolastico 2015-2016 è stata condotta, in una classe terza della scuola primaria "Pestalozzi" di Torino, la fase pilota di un progetto di ricerca-azione avente due obiettivi principali.

Ci si propone innanzitutto di osservare quali siano, e in quali forme si manifestino, i processi di adattamento dell'input utilizzato dall'insegnante nel contesto della spiegazione, nonché quali siano le strategie che gli alunni mettono in atto per rielaborare l'input stesso con il supporto dei genitori, servendosi sia dell'italiano che della propria lingua di origine. Sul fronte didattico-pedagogico, il progetto mira a favorire la creazione di un circolo virtuoso tra il contesto scolastico e quello delle famiglie straniere intorno al percorso di apprendimento dei bambini alle prese con i linguaggi disciplinari.

Gli obiettivi generali riguardano i fenomeni linguistici coinvolti nel passaggio di contenuti informativi che, a partire dal testo scolastico, giungono agli allievi attraverso la spiegazione dell'insegnante, vengono rielaborati nel racconto a casa delle esperienze scolastiche e ritornano all'insegnante nel resoconto di quanto l'allievo ha imparato. Si intende conoscere, inoltre, quali difficoltà evidenzino gli allievi e quali strategie metalinguistiche mettano in atto sia per la comprensione, a scuola, che per la rielaborazione mediante il discorso bilingue, a casa con i genitori. Un primo tentativo di definizione di alcuni aspetti linguistici coinvolti nel processo avverrà tramite l'analisi del lessico specialistico, come si avrà modo di illustrare in seguito.

Nel nostro progetto tre sono le domande di ricerca principali. La prima ha a che fare con la trasmissione dell'input in un contesto scolastico plurilingue, la seconda riguarda l'interazione dialogico-narrativa a casa e la terza si riferisce alla restituzione a scuola dei contenuti rielaborati.

Partendo dal presupposto che, nella classe terza della scuola primaria, la spiegazione dell'insegnante (Zorzi, 2005), nell'ambito delle varie modalità di co-costruzione delle conoscenze, dovrebbe realizzare quella mediazione necessaria affinché i concetti astratti vengano compresi a partire dai riferimenti all'esperienza concreta degli alunni, nei casi in cui la lingua parlata a casa può essere diversa da quella usata a scuola, l'adattamento del linguaggio da parte dell'insegnante può assumere caratteristiche peculiari. Rispetto alla spiegazione, ci si chiede dunque quali siano i punti critici individuati dall'insegnante per l'adattamento dell'input dal libro di storia

alla spiegazione orale e quali strategie linguistiche siano adottate nei casi in cui gli alunni abbiano un retroterra linguistico diverso dall'italiano.

Rispetto alla narrazione da parte dei bambini di quanto appreso a scuola e al dialogo che si può instaurare con i genitori, un aspetto da analizzare in questa situazione sono i fenomeni di contatto linguistico osservabili attraverso il ricorso al *code switching* o al *code mixing*, i fenomeni di interferenza, l'uso di prestiti o la realizzazione di ibridismi (cfr. Geneese, 2002: 170-196). Anche in un discorso prevalentemente orientato sulla lingua italiana, ci si chiede quali funzioni potrebbe sottendere il ricorso ad altre risorse del repertorio. Inoltre sarebbe importante comprendere come vengano gestite le strategie di elicitazione da parte dei genitori, osservando l'influenza di variabili come le competenze culturali o le competenze linguistiche in italiano. D'altro canto, ci si potrebbe chiedere quali strategie metalinguistiche mettono in atto i bambini per comunicare ai genitori dei concetti appresi a scuola tramite la lingua italiana.

Un aspetto da verificare rispetto a quei fenomeni di contatto linguistico, individuati nella narrazione a casa, riguarda le eventuali ripercussioni dirette nell'ambito della narrazione resa successivamente in classe, in italiano, da parte degli alunni. Ci si chiede, inoltre, quali siano i nodi critici (positivi o negativi) che si ritrovano nella narrazione ai genitori e nella narrazione all'insegnante e se ci siano dei riscontri anche con i punti in cui si è concentrato l'adattamento dell'input nella spiegazione dell'insegnante.

### 3. *Il processo di rilevazione dei dati*

#### 3.1 Il contesto della ricerca

La scelta della classe terza della scuola primaria dipende dal fatto che proprio a questo punto del percorso scolastico gli alunni si trovano per la prima volta a confrontarsi con un elemento particolare dei linguaggi disciplinari che è quello dello studio dell'origine della vita. Questo tipo di tematiche si presta particolarmente ad un approccio narrativo che, tuttavia, si discosta dalle esperienze di apprendimento focalizzate sulla storia personale o sugli eventi relativi alla propria famiglia, per una maggior astrazione e una maggior distanza dal contesto esperienziale degli alunni.

La situazione del quartiere ad alta densità migratoria in cui si è svolta l'indagine pilota si rispecchia nella composizione della classe osservata composta da 19 alunni, tutti nati in Italia da famiglie di origine straniera. Questa situazione non rappresenta certamente la norma in questo contesto sociale, ma neppure un'eccezione. Ai fini della ricerca, può costituire un utile banco di prova, per osservare un contesto "estremo" in cui l'input scolastico si discosta per tutti gli alunni dalla lingua di origine dei propri genitori; questi ultimi, inoltre, sono tutti accomunati dal fatto di avere una L1 diversa dall'italiano e di aver seguito un percorso scolastico in un contesto straniero, attraverso un'altra lingua e con un'organizzazione peculiare nei contenuti e nella didattica.

### 3.2 La rilevazione dei dati

La messa a punto delle tecniche di rilevazione ha rappresentato un elemento cruciale per questa fase di avvio della ricerca e, attraverso continue occasioni di confronto nel gruppo di lavoro, sono stati individuati dei punti di forza e degli elementi di criticità che hanno portato a sperimentare diverse soluzioni metodologiche.

Prima di ciascuna lezione, è stato somministrato agli alunni un pre-test per verificare la conoscenza dei termini specifici che sarebbero stati utilizzati nella lezione e per accertare le competenze definitorie. Il test è costituito da un esercizio di abbinamento tra parole e immagini e da un compito di transcodifica in cui si chiede di rappresentare, attraverso un disegno, gli elementi descritti con delle brevi definizioni.

Ogni lezione è stata video registrata, al fine di ottenere dei dati utili a comprendere le dinamiche della costruzione di un *input* “tagliato su misura” sia attraverso l’uso di un linguaggio semplificato sia attraverso il coinvolgimento attivo degli alunni.

La fase successiva alla lezione è relativa al contesto familiare e consiste nella richiesta da parte dei genitori di farsi raccontare dai propri figli ciò che la maestra ha spiegato la mattina a scuola. I resoconti sono stati registrati dai genitori stessi ed inviati, con diversi mezzi telematici, all’insegnante.

L’ultima fase di ciascuna sessione di lavoro riguarda nuovamente il contesto scolastico e prevede la verifica della conoscenza dei termini specifici, presentati nella lezione e potenzialmente rielaborati nel resoconto ai genitori, ed eventuali miglioramenti nelle capacità definitorie dei bambini. Oltre al post-test, costruito con le opportune modifiche in modo speculare al pre-test, anche l’interrogazione da parte dell’insegnante rappresenta un elemento di indagine utile per verificare gli effetti della lezione e del processo di rielaborazione avvenuto a casa (Grassi, 2007).

In questo contributo non verranno discussi i dati ricavati, attualmente in fase di elaborazione, ma verranno offerte alcune riflessioni sulle scelte metodologiche adottate in itinere per ottenere delle informazioni utili sia sulle modalità di co-costruzione della narrazione tra gli alunni e i propri genitori sia sulle scelte linguistiche adottate di volta in volta. A titolo esemplificativo verranno presentati alcuni brani trascritti a partire dalle registrazioni fornite dai genitori.

## 4. *La costruzione delle tecniche di rilevazione nel contesto familiare*

Gli aspetti che hanno fatto emergere le maggiori difficoltà sono quelli relativi al dialogo tra gli alunni e i loro genitori, intorno alla lezione di storia a cui i bambini avevano assistito a scuola.

### 4.1 La modalità del resoconto narrativo

Inizialmente, si riteneva importante mantenere un *format* narrativo per tutte le fasi di ciascuna sessione di lavoro: la spiegazione da parte dell’insegnante, il resoconto ai genitori e infine l’esposizione dei contenuti appresi alla rilevatrice. Si era quindi chiesto ai genitori di farsi raccontare dai propri figli che cosa aveva spiegato la maestra a

scuola, rassicurandoli sul fatto che potevano far ricorso a qualsiasi delle lingue a disposizione nel repertorio condiviso con i figli. Molte tra le prime registrazioni effettuate a casa, tuttavia, mostrano dei resoconti in cui l'intervento dei genitori si limita ad una richiesta iniziale e ad espressioni di incoraggiamento. Il ricorso alla lingua di origine appare abbastanza artificioso e gli aspetti dialogici risultano molto limitati senza focalizzarsi, come sarebbe auspicabile per un'analisi dei processi di negoziazione, sulla ricerca dei termini adatti per esprimere un determinato significato. Il brano seguente<sup>2</sup> mostra il dialogo tra un bambino di origine marocchina e la sua mamma.

(1)

- MAM: Riad, cosa avete fatto oggi?  
 RIA: *derna- (.) derna st- der- derna* storia.  
 MAM: eh eh ((annuisce))  
 RIA: ehm- derna vuol dire- a- abbiamo fatto.  
 MAM: eh eh ((annuisce))  
 RIA: eh- e la maestra- ci ha spiegato- (.) ci ha spiegato che- ta- da tanti anni fa, c'era una pallina che si è scoppiata >e questo scoppio si chiama< big bang.  
 MAM: eh eh ((annuisce))  
 RIA: (...) E ci ha spiegato anche- come è nata la terra  
 MAM: eh eh ((annuisce))  
 RIA: e quando questa- questa esplosione ha creato- u- un- ha creato- de- >della terra- una terra<, ha creato ehm- ha creato- >l'universo< ha creato- il so::le- la lu::na- eccetera. e >tante altre- queste si chiamano> raggu- rag- gruppamento de- dei- delle stelle.  
 MAM: eh eh ((annuisce))  
 RIA: e adesso ve lo- ah- ve lo di- te lo dico in arabo così lo tra- lo traducio in arabo.  
 MAM: eh eh ((annuisce))  
 RIA: °*ech no dertou?*° ((suggerisce alla mamma))  
 che cosa avete fatto?  
 MAM: *ech no dertou?*  
 che cosa avete fatto?  
 RIA: *derna- derna- el qissa.*  
 abbiamo fatto- abbiamo fatto- la storia.  
 ((“qissa” in arabo è intesa come racconto, non la disciplina storica))  
 MAM: °*qissa dial ech?*°  
 che storia?  
 RIA: *dial* eh- da tanti anni fa- da tanti anni fa- *ken whad el koura w tfarge't w smitou big bang, yak ou l-maestra galet* lina come si è formata la te:rra. di (una storia) eh- da tanti anni fa- da tanti anni fa- c'era una specie di palla che è scoppiata e si chiama big bang, e la maestra ci ha detto come si è formata la te:rra.

<sup>2</sup> Traslitterazione, traduzione e glosse del testo arabo ad opera della studentessa dell'Università di Torino Ines Ben Salem.



Riflettendo sui limiti di queste modalità di rilevazione, si potrebbe attribuire la mancanza di interattività dei resoconti ad un senso di disagio da parte dei genitori nel mostrare pubblicamente il loro intervento nella registrazione. Per quanto riguarda l'utilizzo della lingua di origine, in questo come in altri dialoghi, i termini specifici vengono inseriti nel resoconto in lingua di origine come prestiti dall'italiano; si può notare solamente un breve scambio sull'uso del termine *qissa* per indicare la disciplina storica, che Riad ha reperito dal suo linguaggio quotidiano in arabo marocchino.

La consegna «chiedete ai vostri figli di raccontarvi che cosa ha spiegato la maestra a scuola» appare, insomma, adeguata per innescare un processo di narrazione, ma poco funzionale per stimolare quei meccanismi di negoziazione sui termini specifici che si intendono analizzare.

#### 4.2 L'approccio ludico e bilingue

Per offrire alla coppia genitore-figlio un *setting* alternativo e potenzialmente più interattivo, è stato predisposto uno strumento di rilevazione con un formato ludico. Il gioco proposto prevede che, a casa, ciascun bambino abbia a disposizione un mazzo di carte illustrate, con su scritti e rappresentati graficamente i termini specifici utilizzati in classe durante la lezione di storia. Di volta in volta, dopo aver estratto una carta, cerca di guidare il genitore nell'indovinare il referente, offrendogli degli indizi verbali che non contengano il nome dell'elemento in questione.

D'altra parte, anche se il genitore può risultare più competente del bambino nella lingua di origine, non era presente a scuola durante la spiegazione oppure non possiede quelle stesse conoscenze sull'argomento scolastico. Entrambi i giocatori, per il principio di "interdipendenza positiva" tipico delle situazioni di *cooperative learning* (Johnson *et al.*, 1996) si trovano a dover "mettere in gioco" le proprie competenze, proprio per la buona riuscita dell'esperienza ludica proposta.

Per ottenere delle informazioni sulla ricerca delle parole adatte a definire e per nominare gli oggetti di studio in questione, si è dunque chiesto ai genitori di registrare l'intero svolgimento del gioco. Il dialogo riportato di seguito<sup>3</sup>, tra una bambina di origine cinese e sua madre, è focalizzato sulla pronuncia di termini specifici che Serena non è abituata ad utilizzare nella "lingua di casa". La madre fa ricorso ad una strategia comune tra i cinesi che è quella di far riferimento ad un termine che contiene un determinato fonema, per identificarlo in modo inequivocabile.

(2)

- SER: dico. allora:: ((guarda una carta e poi si rivolge alla mamma)) *bīng chuā*:::
- MAM: *bīng chuān*. ((cerca di correggere la pronuncia della bambina))  
ghiacciaio.

<sup>3</sup> Traslitterazione e traduzione del testo cinese ad opera della studentessa dell'Università di Torino Giuseppina Di Milia.

- SER: *bīng- bīng chuā..* ((si sforza di imitare la pronuncia della mamma))  
ghiacciaio. ((poi prende una carta e la mostra alla mamma))  
*zhè ge shì yī ge kappa ma?*  
questa è una kappa?
- MAM: *chóng ò. ò kappa ò.*  
sì, kappa. sì kappa sì.  
((interiezione, in genere indica dubbio o sorpresa, ma in questo caso indica comprensione, suona come “Oh, adesso capisco, sì è una Kappa!”))
- SER: *chóng chóng chóng.* ((cerca pronunciare il suono correttamente))  
kappa kappa kappa.
- MAM: *nà ge “chóng zi” de chóng.*  
è lo stesso *chong* dell’ideogramma *chong zi* di insetto.
- SER: *de chóng* ((ripete, ride rivolta al fratello e prende un’altra carta))  
*zhe ge ne?* ((rivolta alla mamma))  
e questo cos’è?
- MAM: *gěi wǒ kàn yī xià. yǎn gài ma!*  
fammi dare un’occhiata, è nascondere, no?!
- SER: *yǎn gài.*  
nascondere, K di kappa.
- MAM: *nǎ lǐ gài de kappa a?*  
la kappa di *gài*, qui?  
*gàizi de gài, nà ge shì. guōgài(de) gài, shénme dòng xi gài zhù de gài.*  
questo è *gài* di nascondere, ed è *gài* di *guo gài*, nascondere. indica qualcosa che tu nascondi.

In questo estratto si possono riscontrare le tracce di un processo di riflessione metalinguistica co-costruito tra l’adulto, che in questo caso è competente solo nella lingua di origine, e il bambino. Diversi studi dimostrano che l’abitudine a manipolare le lingue del proprio repertorio ha degli effetti positivi sulla competenza cognitiva e sulla competenza linguistica globale (Fabbro, 2004) e quindi può avere delle ripercussioni positive anche sulla riflessione sulla lingua italiana.

Oltre ad offrire maggiori possibilità di intervento ai genitori, questa modalità di rilevazione è stata predisposta anche per avere un maggiore controllo sulla comprensione e sulla rielaborazione dei termini specifici intorno ai quali si svolge la lezione. A questo scopo, le stesse carte sono state utilizzate a scuola per orientare e focalizzare lo svolgimento sia del pre-test che del post-test. Tale versione del gioco permette, infatti, al rilevatore di innescare e condurre un dialogo che faccia emergere sia la padronanza del lessico specifico sia le strategie metalinguistiche adottate dalla coppia genitore-figlio all’interno del repertorio linguistico condiviso. Mentre nel pre-test le carte vengono utilizzate per gli esercizi individuali di abbinamento e trans-codifica precedentemente descritti, nella fase di post-test è anche previsto che il bambino riferisca al rilevatore il termine specifico, illustrato sulla carta, nella lingua di origine (oppure la perifrasi individuata sotto la guida dei genitori) e che, in italiano, gli fornisca gli indizi necessari per identificare il referente. In questo modo, si possono far emergere le tracce non solo della spiegazione dell’insegnante,

ma anche del processo di negoziazione avvenuto a casa con i genitori, chiedendo ad esempio: «Come hai fatto ad aiutare la mamma ad indovinare? Come ha fatto la mamma ad indovinare?», oppure «La parola che ha trovato andava proprio bene oppure ne avete cercata insieme una che andasse meglio? Come avete fatto a trovarla? Perché questa parola andava meglio di altre?».

Si tratta, insomma, di stimolare delle riflessioni su eventuali difficoltà e strategie metalinguistiche messe in atto e, al tempo stesso, di osservare negli alunni tutti i segnali di consapevolezza del significato, rispetto ai termini specifici oggetto del lavoro.

### *5. Elementi di criticità e prospettive di lavoro*

Il lavoro di costruzione dell'impianto metodologico, fin qui presentato, è stato sperimentato e messo a punto in itinere nelle varie fasi dell'indagine pilota ed ha permesso di far emergere diversi aspetti problematici su cui intervenire, per ottenere dati maggiormente rispondenti agli obiettivi della ricerca.

Tra gli elementi di criticità riscontrati, e di cui si è dato conto nelle pagine precedenti, si evidenzia innanzitutto la difficoltà di richiedere ai genitori una pratica conversazionale incentrata sugli argomenti di studio che, in molti casi, non rientra tra le priorità educative della famiglia. La richiesta di utilizzare la lingua di origine per conversare su argomenti percepiti come appartenenti alla sfera scolastica potrebbe, inoltre, essere percepita come una forzatura rispetto alle abitudini familiari e alle competenze linguistiche sia dei bambini che dei loro genitori. L'uso della narrazione per farsi raccontare dai propri figli quanto appreso la mattina a scuola va, infatti, ben oltre il parlato interazionale spontaneo, anche di carattere narrativo, che potrebbe caratterizzare gli scambi naturali in famiglia.

Rispetto alla richiesta di utilizzare la lingua di origine in questo particolare contesto, si evidenzia nei dialoghi una certa difficoltà nel reperire i termini specifici appresi a scuola e nell'utilizzare un registro linguistico che potrebbe apparire molto distante da quello normalmente utilizzato a casa per le conversazioni quotidiane. La ricerca, tuttavia, oltre a perseguire degli obiettivi conoscitivi, ha lo scopo di innescare anche dei processi virtuosi nella coppia genitore-figlio. La promozione di queste pratiche, infatti, potrebbe portare dei benefici a lungo termine, qualora i resoconti rispetto a quanto imparato a scuola diventassero delle abitudini quotidiane e l'uso della lingua di origine venisse percepito come una delle diverse risorse a disposizione. Se, per dei genitori poco competenti in italiano, questa possibilità permette di entrare in una sfera della vita dei figli altrimenti preclusa, per i bambini rappresenta un'occasione per rielaborare i concetti di studio, passando attraverso canali espressivi e comunicativi diversificati.

Le ricerche sul funzionamento della mente bilingue (Bialystok *et al.*, 2012) attestano che il carico cognitivo richiesto per la gestione di più sistemi linguistici è senz'altro maggiore rispetto a quello dei soggetti monolingui e, se da un lato può ripercuotersi negativamente sui tempi di sviluppo del linguaggio, dall'altro produ-

ce un incremento delle connessioni all'interno delle reti neurali e contribuisce allo sviluppo bilaterale del cervello. A livello linguistico, gli studi sul lessico bilingue (Taeschner, 1983) dimostrano che il lessico rispetto a ciascuna delle due lingue non è la somma di due repertori, sviluppati ciascuno come quelli di una persona monolingue; il valore aggiunto sta nella sinergia tra entrambi i sistemi lessicali, mentre, isolandone uno, si potrebbero manifestare dei limiti.

La valorizzazione della lingua di origine per la rielaborazione dialogica dei concetti di studio potrebbe quindi contribuire a trasformare in vantaggio una condizione bilingue che spesso, invece, si manifesta con delle difficoltà nel dominio dei linguaggi disciplinari e con un disinvestimento da parte dei genitori sul percorso di apprendimento dei figli.

Un'esperienza di ricerca-azione condotta a Torino nella scuola secondaria di secondo grado (Marello, 2009) ha mostrato gli effetti positivi dell'affiancamento agli studenti stranieri di alcuni borsisti dell'Università con competenze in lingue straniere nella traduzione co-costruita di alcuni testi tratti dai manuali di studio. Pur tenendo conto delle differenze legate all'età dei soggetti e all'approccio al testo disciplinare, gli studenti universitari di origine straniera potrebbero costituire una valida risorsa per gli sviluppi della nostra ricerca, svolgendo degli interventi con alcune famiglie, finalizzati ad aiutare i genitori ad individuare le strategie più efficaci per utilizzare la lingua di origine nel dialogo con i propri figli su argomenti di studio. Questi interventi avrebbero lo scopo di contribuire a ricavare delle pratiche dialogiche da analizzare nell'ambito della ricerca ma anche, e soprattutto, servirebbero per promuovere "abitudini quotidiane" attraverso cui i genitori stranieri possano trovare un ruolo attivo e costruttivo nel processo di apprendimento dei figli.

La finalità ultima della ricerca consiste nel far sì che ciascun bambino plurilingue possa dire al proprio genitore o al proprio insegnante «adesso te lo dico con parole mie», dove queste parole possano, al contempo, riflettere i linguaggi specifici degli argomenti di studio e le strategie personali utilizzate per esprimere e rielaborare i concetti appresi.

### *Bibliografia*

BIALYSTOK E. - CRAIG F. - GIGI L. (2012), Bilingualism: Consequences for mind and brain, in *Trends in Cognitive Sciences* 16(4): 240-250.

COOK V. (ed.) (2002), *Portraits of the L2 User*, Multilingual Matters, Clevedon.

CORDIN P. (2014), *Il ruolo dell'input in L1 sui risultati scolastici dei bambini con famiglie immigrate*, Comunicazione presentata al Congresso Internazionale SLI, 26 settembre 2014, Università di Udine.

CUMMINS J. (1984), *Bilingualism and Special Education. Issues in Assessment and Pedagogy*, Multilingual Matters, Clevedon.

CUMMINS J. (2000), *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters, Clevedon.

CUMMINS J. - SWAIN M. (1986), *Bilingualism in Education*, Longman, London/New York.

- FABBO F. (2004), *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*, Astrolabio, Roma.
- FAVARO G. (1999), *Imparare l'italiano, imparare in italiano. Alunni stranieri e apprendimento della seconda lingua*, Guerini e Associati, Milano.
- FIVUSH R. (2007), Remembering and reminiscing: How individual lives are constructed in family narratives, in *Memory Studies* 1(1): 45-54.
- GENESE F. (2002), Portrait of the bilingual child, in COOK V. (ed.), *Portraits of the L2 User*, Multilingual Matters, Clevedon: 167-196.
- GRASSI R. (2007), *Parlare all'allievo straniero. Strategie di adattamento linguistico nella classe plurilingue*, Guerra, Perugia.
- JOHNSON D.W. - JOHNSON R.T. - HOLUBEC E.J. (1996), *Apprendimento cooperativo in classe*, Erikson, Trento.
- MARELLO C. (a cura di) (2009), *Scienza multilingue. L'italiano disciplinare attraverso la lingua madre dello studente straniero*, Guerra, Perugia.
- MONTRUL S. (2008), *Incomplete Acquisition in Bilingual. Re-examining the Age Factor*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- OCHS E. (2006), *Linguaggio e cultura. Lo sviluppo delle competenze comunicative*, trad. it. a cura di FASULO A. - STERPONI L., Carocci, Roma.
- TAESCHNER T. (1983), *The Sun is Feminine. A Study of Language Acquisition in Bilingual Children*, Springer, Berlin.
- VIGOTSKIJ L. (2007 [1934]), *Pensiero e linguaggio*, trad. it a cura di MECACCI L., Fabbri Editori.
- ZORZI D. (2005), La 'spiegazione in classe': dalla descrizione dell'episodio alle implicazioni per la pratica didattica, in VALENTINI A. - BOZZONE COSTA R. - PIANTONI M. (a cura di), *Insegnare ad imparare in italiano L2: le abilità di studio per la scuola e l'università*, Guerra, Perugia: 77-87.

PARTE III

L'INTERAZIONE E L'APPRENDIMENTO  
DI SECONDE LINGUE



ROSA PUGLIESE<sup>1</sup>

## Interazioni narrate di una *literacy* in L2: *Mandorle amare*, tra letteratura e *case study*

The main purpose of this paper is to reflect on the empirical effects that a novel such as *Les amandes amères* by the French writer Laurence Cossé may have on lay and professional readers. In the first part of the paper I present a theoretical framework that allows the novel, a portrayal of L2 literacy acquisition in an immigration context, to be analysed in a linguistic-didactic rather than literary perspective. I then consider some practical outcomes that a reading of the novel may produce in three types of readers: the common reader, the language teacher and the linguist.

*Ce n'est pas que nous trouvions dans la littérature des vérités universelles ni des règles générales, non plus que des exemples limpides.*

(Antoine Compagnon, *La littérature, pour quoi faire?* Leçon inaugurale, Collège de France, 30 novembre 2006).

### 1. Introduzione

L'interazione docente-studente di cui qui ci occupiamo riguarda un'esperienza di *literacy* compiuta in età adulta, in una lingua seconda e in un contesto migratorio. I dati che la documentano non provengono da materiale elicitato sperimentalmente o raccolto per finalità specifiche di ricerca. Sono estratti, invece, da un romanzo, *Les amandes amères* (2011), della scrittrice francese Laurence Cossé, tradotto in italiano da Alberto Bracci Testasecca e pubblicato dalla casa editrice E/O nel 2012.

L'oggetto di questo contributo è, dunque, una rappresentazione letteraria dell'esperienza pedagogica appena detta, una storia d'invenzione, scandita da brevi dialoghi e dalle riflessioni affidate alla voce narrante in terza persona. Ne sono protagoniste due donne, nei ruoli distinti e complementari, assunti temporaneamente come tali, di insegnante e allieva: Edith, una signora parigina, colta, traduttrice ad alto livello, professionista del linguaggio, e Fadila, una anziana signora marocchina, berbera, emigrata in Francia, del tutto estranea alla scrittura e alla lettura, impegnata come domestica a ore nella casa di Edith. Il piano narrativo è strutturato intorno alle *lezioni*, se così si possono chiamare gli intervalli ritagliati in casa dal rispettivo

---

<sup>1</sup> Università di Bologna.



lavoro (domestico e intellettuale) e dedicati a un faticoso sforzo di insegnamento e apprendimento della lettura e scrittura, in francese come lingua seconda.

La pertinenza tematica di questo romanzo ambientato nella realtà contemporanea con uno degli oggetti di studio della “linguistica dell’immigrazione” non è sufficiente, va da sé, per proporre il resoconto di un’osservazione sistematica in questa sede. Nel presentare un contributo sull’*interazione docente-studente in contesti interlinguistici* – che rende omaggio a Daniela Zorzi, alla sua ricerca glottodidattica e a un tema centrale in essa – propongo di cambiare angolo visuale rispetto all’oggetto di studio sopra menzionato, di guardare cioè l’alfabetizzazione adulta in L2 da un’opera letteraria, e ciò richiede una giustificazione che ne chiarisca la congruenza. Partirò, dunque, dalle ragioni che hanno motivato l’analisi e dall’orizzonte teorico in cui si colloca.

## 2. *Perché la letteratura?*

*Les amandes amères* è la storia di una *Bildung* linguistica minutamente descritta, una *Bildung* peculiare, certo, condotta in un arco temporale di un anno e mezzo, più tentata che riuscita. Occorre precisare che il romanzo si serve di un’esperienza vissuta, trae ispirazione da una figura reale e, per diversi aspetti, equivale alla resa narrativa di un caso autentico. La scrittrice stessa lo colloca tra romanzo (*roman*) e saggio (*récit*), nel corso di un’intervista, di cui vale trascrivere un brano esteso, ai fini della successiva analisi:

tout ce qui a trait au personnage de Fadila [...] est vraiment pris sur le motif, jusqu’à une transcription très fidèle de ses phrases. En revanche, tout ce qui concerne l’autre protagoniste de ce récit [...], tout ce qui a trait à Edith est très largement fictif. [...] Ce personnage d’Edith n’est pas moi, étant une sorte de narrateur qui ne s’exprime pas à la première personne [...].

J’ai connu une marocaine âgée, totalement analphabète, qui m’a demandé de lui apprendre à lire et à écrire [...]. Je savais que avec une femme âgée ça ne serait pas facile, mais je n’imaginai pas que ce serait difficile à ce point, et surtout paradoxal à ce point, énigmatique à ce point, si bien que pendant les mois de cet apprentissage j’ai tenu le journal de cette alphabétisation si difficile [...] pour comprendre, pour essayer de comprendre<sup>2</sup>.

Se dal punto di vista della critica letteraria (tralasciando la dimensione problematica che vi assumono parole come *realtà* e *finzione*), la storia intrecciata all’attualità sociale dell’immigrazione rientrerebbe tra quelle narrazioni oggi orientate a un nuovo realismo e a «rivitalizzare la forma del *novel* classico attraverso una sua ibridazione con altre forme di prosa, quali l’articolo giornalistico, il diario o il saggio» (Palumbo Mosca, 2014: 12), dalla prospettiva che qui interessa è rilevante il fatto che il romanzo assimili svariati aspetti di un tema specialistico, ponendosi, per così dire, in linea con il

<sup>2</sup> Cfr. <https://www.youtube.com/watch?v=oshFGN55NCA> (ultima consultazione: maggio 2016).

dibattito sull'alfabetizzazione in L2, attivo in vari paesi (Francia, Canada e Stati Uniti, soprattutto) e, da qualche anno, maggiormente visibile anche in Italia.

Un romanzo così intriso di dettagli e di cognizioni scientifiche sull'acquisizione adulta della lingua scritta, oltretutto sulle modalità pedagogiche adatte a favorirla in una lingua seconda, da chiedersi, analogamente a Mizzau (1998), rispetto ad alcune *storie come vere*, se si abbia più a che fare con un testo scientifico che non con una narrazione contemporanea. La configurazione intermedia tra *fiction* e documento, piuttosto tecnico<sup>3</sup>, sull'esperienza educativa, ne rende infatti singolare la lettura: si percorre un racconto che sembra il resoconto di una ricerca etnografica, in cui l'osservatrice partecipante è impegnata a guidare il suo "soggetto di studio" nella tardiva appropriazione della capacità di letto-scrittura e a riflettere incessantemente sulle proprie azioni didattiche, a rimetterle in discussione, dopo le risposte dell'allieva.

Tra letteratura e *case study*, *Les amandes amères* appartiene a quel genere di romanzi che inducono a interrogarsi sugli apporti dati dal sapere letterario a quello scientifico, sui modi in cui la letteratura può essere utile per un ambito specialistico. Da tale interrogativo è conseguita l'idea di elaborarne un contributo interpretativo che riflettesse la forma ibrida, ponendosi all'incrocio tra campi differenti, adottando, dunque, chiavi di lettura di un ambito concettuale extra-letterario, quello delle ricerche di linguistica applicata sulla *literacy* adulta in L2, in contesti migratori.

Questa scelta metodologica ha una precisa cornice teorica di riferimento. Si collega a una corrente di pensiero tematizzata da studiosi di varia provenienza disciplinare (sociologia, psicologia della comunicazione, linguistica, pedagogia...), che mettono in relazione il loro campo specialistico con la letteratura. Non mi riferisco tanto a una relazione strettamente inerente il piano stilistico-retorico, nei termini speculari di una "letterarietà" ravvisabile nel discorso scientifico e di una "scientificità" presente nel testo letterario, termini che, riecheggiando la nota *querelle* tra scienza e letteratura, costituiscono *un* versante della riflessione attuale, più ampia, interessata ad approfondire le molteplici "convergenze" (e divergenze) tra la letteratura e ambiti antitetici come le scienze naturali o tra la letteratura e le scienze umane e sociali (Ceserani, 2010).

La prospettiva che assumo riguarda specificamente una relazione stabilita in virtù della riconosciuta forza conoscitiva della letteratura, della sua potenza cognitiva, un nesso in base al quale alcuni studiosi propongono di guardare al testo narrativo come a un modo precipuo di conoscenza. Ciò lo rende uno strumento ricco di implicazioni descrittive per un determinato settore di studio, un oggetto analiticamente valido per indagare, ad esempio, i processi cognitivi e le strategie interattive, come sostiene Mizzau (1998), dalla prospettiva della pragmatica della comunicazione interpersonale. O come, dal punto di vista della sociologia, suggerisce Turnaturi (2007), richiamandosi a figure fondative nel campo ed esempi celebri riguardo alla scelta di avvalersi anche di opere letterarie, per l'elaborazione del proprio discorso scientifico. Si pensi a Goffman, alle sue ricerche sull'interazione verbale, la cui singolarità metodologica è

---

<sup>3</sup> Nella stessa intervista, la scrittrice afferma: «[...] cette sorte de monographie d'une alphabétisation quasiment impossible, que j'ai retracée de manière [...] très technique, au risque de désarçonner le lecteur».

data anche da una descrizione degli esiti delle indagini sul campo spesso integrata con dati informativi e suggestioni tratti dalla letteratura; oppure a Bourdieu e all'analisi sistematica di opere letterarie – dense di aspetti sociologicamente rilevanti – di scrittori come Flaubert e Woolf. Nell'ambito disciplinare della sociologia, Turnaturi sottolinea, inoltre, l'utilità didattica di determinati romanzi, le loro implicazioni applicative per l'insegnamento universitario.

Quanto alle potenzialità descrittive della letteratura funzionali alla ricerca linguistica, basti qui ricordare Spitzer (2007 [1922]), paradigmatico esempio di un'analisi della lingua italiana del dialogo basata su testi teatrali. Spostandoci invece al presente, è sufficiente menzionare Caffi (2002) che, in un capitolo de *La mitigazione*, si avvale di testi letterari e personaggi rivelatori per illustrare casi di fallimento pragmatico e interazionale; oppure Manzotti e la sua interessante comunicazione, «Del buon uso di esempi letterari nella linguistica», in cui, nel contesto di un recente convegno<sup>4</sup>, ha descritto modi possibili di attingere alla letteratura per l'analisi linguistica.

Lungo la linea di pensiero avanzata da Mizzau e ripresa da Turnaturi, propongo, dunque, un'analisi del romanzo di Cossé in chiave linguistico-didattica, con l'obiettivo ultimo di considerare gli apporti del romanzo al tema specialistico della *literacy* in L2 e, soprattutto, le sue possibili ricadute empiriche.

### 3. Un'analisi linguistico-didattica di *Les amandes amères*

Laurence Cossé costruisce la storia di una donna che, in rapporto alla scrittura e alla sua presenza nella società odierna, alle attività che la implicano nel quotidiano, si trova in un punto di margine estremo; e di un'altra donna che, trovando insopportabili le conseguenze concrete di questa marginalità, intende aiutare la persona che le subisce. La scrittrice intesse, così, saperi distinti, dando forma al racconto tramite una precisa conoscenza delle dimensioni non solo psicolinguistiche dell'alfabetizzazione adulta. Tale questione educativa è costellata da diverse componenti (le variabili cognitive e pedagogiche) che nel romanzo affiorano progressivamente, sia mediante i dialoghi sia attraverso le riflessioni del narratore. Queste, le principali<sup>5</sup>:

- distinzioni terminologiche e concettuali: *analfabeta* vs *illitterato/non scolarizzato*;
- il parlato vs lo scritto;
- il metodo fonosillabico vs il metodo globale<sup>6</sup>;

<sup>4</sup> *Letterariamente. Incontro di studi sull'insegnamento della letteratura*, Università di Bologna (16-17 aprile 2015).

<sup>5</sup> Ciascuna delle variabili elencate è approfondita nella bibliografia internazionale, per la quale si rimanda ai siti web delle associazioni specialistiche ANCLI e LESLLA.

<sup>6</sup> La contrapposizione tra i due metodi, com'è noto, è stata al centro di un pluriennale dibattito, per ciò che riguarda la letto-scrittura nei bambini: ambito in cui, prescindendo da proposte metodologiche alternative (cfr., ad esempio, <http://www.ditaperleggere.it>), la maggioranza degli insegnanti sembra optare per il metodo analitico o fonosillabico, sostenuto dalle ricerche recenti sulla lettura, in base alle quali si ritiene che la decodifica fonologica rimanga «un passaggio ineludibile» per una corretta acquisizione (cfr. Calvani, 2015). Anche nel settore dell'alfabetizzazione degli adulti in italiano L2, dove l'esigenza di un metodo misto (con accentuazioni diverse riguardo al 'globale') poggia su diver-

- le differenze tra adulti e bambini nell’acquisizione della letto-scrittura;
- le competenze di base: lettere e numeri;
- le connessioni lettura-scrittura<sup>7</sup>;
- il ruolo della percezione dello spazio nell’acquisizione della capacità tecnica della scrittura.

Quest’ultimo punto emerge mediante un interrogativo e un successivo *insight* che consente a Edith di chiarire a se stessa un errato presupposto percettivo. Nelle parole della voce narrante:

Com’è possibile che non afferrì l’idea di un puntino sopra una i? Una mattina intuisce: Fadila conosce l’alto e il basso nello spazio reale. Distingue perfettamente ciò che si trova sul tavolo da ciò che è sotto. Da lì a distinguere su un foglio orizzontale ciò che è sopra una i o sotto una riga c’è *l’abisso che separa il reale dalla rappresentazione, c’è l’abitudine dello spazio in cui ci si muove e l’ignoranza delle sue figurazioni astratte. Fadila parla varie lingue, ma non conosce la loro rappresentazione* (Cossé, 2012: 29; corsivo mio).

«In ogni precisazione spaziale» – ricorda Cardona (1985: 21) – «entrano innanzitutto in gioco fattori soggettivi, di scelta e messa a fuoco personale di questo o quell’elemento del quadro». Cossé rende rilevante il dato di consapevolezza che Edith acquisisce circa l’incapacità della sua allieva di rappresentarsi lo spazio simbolico della pagina. Ed è un dato che assume un valore particolare nella ricezione del racconto, nell’orientare l’attenzione del lettore (cfr. più avanti, § 3.3).

Anche gli esiti degli esercizi di copiatura di singole parole, affidati a Fadila, riconducono al problema della rappresentazione astratta del compito specifico: «analyser comment le scripteur recopie un texte constitue un moyen de comprendre les façons dont il construit sa représentation de la langue écrite», osservano Guernier - Rivière (2012:10), in un contributo specialistico.

### 3.1 Lezioni di alfabetizzazione in L2: alla ricerca del metodo per un caso difficile

Edith procede per tentativi ed errori. Si attiva nella ricerca delle modalità didattiche più adatte. I suoi ragionamenti sulla questione informano vere e proprie pagine metodologiche:

Da un punto di vista pratico è confortante scoprire che ha fatto empiricamente ciò che tutti raccomandano. È necessario che l’insegnamento abbia un senso fin da subito, che si eviti il lavoro su dati non significativi (lettere o sillabe avulse da qualsiasi

---

se ragioni, è ribadita l’importanza della capacità di segmentare la parola in unità fonologiche e sublessicali (cfr. Minuz *et al.*, 2016).

<sup>7</sup> Le caratteristiche essenziali di questi due *cognitively demanding tasks* sono rese in modo esemplare nell’elaborazione espressiva di un bambino di seconda elementare: «A scrivere si fa più fatica perché le devi fare te le cose, mentre se leggi sono già fatte» (*cit.* in Zennaro, 1994). Una progressione graduale riguardante lo sviluppo della capacità di decodificare e codificare la lingua scritta in italiano L2, da parte degli adulti, e configurata come livello pre-A1 (in riferimento al QCER), è illustrata in Borri *et al.* (2014).

contesto), che il materiale scelto rappresenti un traguardo: nome e cognome, per esempio [...]. (Cossé 2012: 77-79)

Le sue azioni pedagogiche trovano riscontro in alcune conoscenze reperite nel web, ma è soprattutto in forza dell'osservazione iniziale dell'atteggiamento di Fadila verso i documenti scritti e, poi, della costante riflessione sui momenti di insegnamento esperiti con lei, sui progressi e regressi della sua allieva, che Edith mostra di sviluppare gradualmente una precisa prospettiva da cui guardare al problema. Emergeranno così anche le difficoltà legate al ruolo stesso di *apprenante*, all'assunzione di questo status da parte di un adulto incapace di leggere e scrivere. "Se positionner comme apprenant" è uno degli elementi messi in luce da Bretegnier (2011), in un resoconto etnografico di alcuni percorsi di alfabetizzazione in L2. Leggendone un passo, in parallelo a un brano di *Les amandes amères*, si coglie una certa contiguità (corsivo non nei testi):

C., 44 ans.

[...] Les bribes de conversation, l'entretien qu'elle accepte finalement de mener avec moi [...] font apparaître un sentiment d'avoir toujours été considérée comme *une «bête»*, une «petite débile», [...] *qui n'apprendra jamais rien*" [...] (Bretegnier, 2011: 238).

Elle a dit [...] *J' jamais été l'école*. [...] Elle apporte des lettres [...] factures, convocations, publicités, elle ne fait pas la différence, tout courrier l'inquiète. Il faut qu'elle le fasse lire à quelqu'un. «*Moi j'bête*» (Cossé, 2011: 11).

Nel romanzo, le introspezioni in terza persona sono una parte preponderante rispetto alle parole pronunciate dai personaggi. Non è, tuttavia, esigua la quantità di scambi verbali riportati nel discorso diretto, costruiti come dialoghi serrati, con turni brevi. E il dialogo è il luogo in cui la voce di Fadila prende corpo attraverso i tratti di una lingua che è un'*interlingua*.

### 3.2 L'interlingua: rappresentata, descritta, tradotta

Nell'intervista già citata, riguardo alla donna marocchina che ha ispirato il personaggio di Fadila, Laurence Cossé dichiara anche:

toutes les phrases qui sont mises en bouche du personnage qui l'incarne sont des phrases [...] que j'ai notées, soit immédiatement devant elle, soit immédiatement après. Ce sont des phrases dans ce français qui n'est pas exactement du français, [...] que j'aurais pas pu inventer, ce sont des phrases d'abord surprenantes [...], des prises des positions politiques, et puis, la formulation même [...], on ne peut pas la refaire, en mauvais français, un français fautif, mais extrêmement politique [...]. Les phrases ont été dictées, la recension pas à pas du processus d'apprentissage a fait l'objet d'un journal très régulier, très fidèle.

Da queste parole si comprende meglio la natura del linguaggio di Fadila. Non siamo di fronte a *scelte* linguistiche costruite a tavolino dalla scrittrice per rappresentare l'oralità nel romanzo, né all'adozione di un artificio stilistico-letterario utile a pro-

durre una mimesi linguistica insolitamente marcata, anche in rapporto alle variazioni diastratiche con cui, nella narrativa, in genere, è raffigurato (socialmente situato) un personaggio privo d'istruzione.

*Les amandes amères* ci mette a confronto, invece, con un autentico «français qui n'est pas exactement du français». Si potrebbe obiettare che questa veridicità linguistica non può che essere parziale, poiché ogni dato reale, per il fatto stesso di servirsene in una narrazione letteraria, diventa oggetto, in vario grado, di una rielaborazione; ma la matrice non fittizia della “lingua errata” è chiaramente riconoscibile in alcuni tratti caratterizzanti: le semplificazioni grammaticali, le deviazioni dallo standard, la mancata flessione dei verbi o loro omissione, gli usi idiosincrasici, fossilizzati... Una lingua *mauvaise*, plausibilmente costruita nel corso di un'esperienza spontanea di apprendimento, tuttavia una *lingua*: quell'*interlingua* che la ricerca acquisizionale ha descritto nelle sue regole costanti e tratti di variabilità, riconoscendole lo statuto autonomo di “varietà non nativa”, così come il valore di una lingua “in divenire” che consente, via via, di perseguire fini comunicativi concreti.

Nel contesto romanzesco, le forme tipiche dell'*interlingua* di Fadila costituiscono un elemento forte di caratterizzazione del personaggio, una marca esplicita della sua alterità linguistica e culturale. Se il racconto è costruito su un'esperienza di alfabetizzazione nella L2 amplificata dai più minuti dettagli, questi ultimi riguardano anche i tratti propri del parlato in cui si esprime la donna analfabeta. La voce narrante, infatti, li tematizza, in un punto del racconto, e ciò si riflette, inevitabilmente, nel passaggio dall'originale alla traduzione:

Son français est compréhensible mais semé de fautes, notamment de conjugaison, plein d'élisions non habituelles (« J' rien compris », « J'pas venue »), avec des à-peu-près charmants (« Il t'embrasse » pour « Elle vous félicite ») – elle emploie indifféremment il et elle, qu'elle prononce presque de la même façon) et, par-ci par-là, une expression parfaite, par exemple «J'ai trop forcé » ou « C'vieuille dame, j'peux rien lui refuser » (Cossé, 2011: 13).

Parla un francese comprensibile ma disseminato di errori, soprattutto di coniugazione, con soppressioni di ausiliari, l'uso ostinato della terza persona (“No capisce”, “No viene”) e graziose approssimazioni (“Lui ti saluta” per dire “Lei le manda i suoi rispetti”: usa indifferentemente lui o lei, che pronuncia quasi allo stesso modo), salvo di quando in quando uscirsene con un'espressione perfetta tipo “Mi sono sforzata troppo” o “La signora anziana? Non posso rifiutarle nulla” (Cossé, 2012: 12).

Dal punto di vista delle strategie di traduzione, gli elementi sostitutivi e aggiuntivi, interposti nella versione italiana (*soppressioni di ausiliari, l'uso ostinato della terza persona*), corrispondono ad alcune scelte operate dal traduttore per l'intero racconto e il brano descrittivo della lingua parlata da Fadila è anche un'occasione per esplicitarle, nel corpo stesso del romanzo, sebbene venga a crearsi qui una piccola (ma non eludibile) incoerenza, giacché la lingua di cui il narratore sta parlando è il francese, mentre la scelta dell' «uso ostinato della terza persona» è funzionale all'italiano. Osserviamo anche due frammenti dialogici (corsivo mio):

- “Mi scrive il suo nome di testa?” chiede Edith. Fadila lo fa senza errori. Edith applaude esultante.
- “*No è niente*”, dice Fadila
- “Cosa pretende? Ha scritto il suo nome senza incertezze. Altro che niente”. [...]
- “Bene, e ora affrontiamo il cognome, dice scrivendo AMRANI in stampatello...” (Cossé, 2012: 56).
- “Io no fa” ripete Fadila. “Giovani fa. Io vecchia”
- “Provi! Tutti ci riescono”
- “No vede là”, dice Fadila, sollevando il mento in direzione dello schermo. “No vede niente io”.
- “Ma come?” Edith indica la lettera A. “Questa lettera si vede benissimo. Dovrebbe riconoscerla” (Cossé, 2012: 81).

Considerare la dimensione linguistica legata al personaggio di Fadila ha significato, per il traduttore, cercare un *effetto* di equivalenza nella lingua target, più che singoli equivalenti sgrammaticali. I turni di parola pronunciati nella lingua appresa sono resi ricorrendo a divergenze rispetto alla lingua standard che risultano come peculiarità credibili, coerenti con un italiano di stranieri. Meno rilevante nell’ottica acquisizionale (interessata ai processi creativi messi in atto nella costruzione del nuovo sistema linguistico, da parte di chi apprende), il parametro della distanza dallo standard diventa un elemento cogente nella traduzione: la percezione della varietà non nativa, da parte del lettore comune, sarà guidata dalle proprie aspettative normative riguardo alla lingua, e orientata, perciò, sulla deviazione dalla norma.

Ma l’esperienza di *literacy* in L2 come focus narrativo dà luogo a un intreccio tematico e formale piuttosto problematico, che motiva anche il ricorso, in un caso, alla convenzionale nota del traduttore, per esplicitare una presenza incongruente, quella del pronome francese, all’interno del frammento di lezione “in italiano” sulla scrittura del nome personale; una scelta che equivale ad escludere, momentaneamente, il criterio della verosimiglianza:

Sous les yeux de Fadila elle écrit MOI: « Le voilà, le mot moi. Regardez, ici vous avez le mot FADILA, là le mot MOI: ils sont différents. Vous comprenez? » (Cossé, 2011: 98).

Sotto gli occhi di Fadila scrive MOI “Questa è “io”. Guardi qui c’è la parola FADILA, e qui la parola MOI: sono diverse. Capisce?” (Cossé, 2012: 76).

[N.d.T] *Moi* in italiano “io”. Si è scelto di lasciare in lingua originale le parole utilizzate nell’insegnamento per non creare confusione nella scomposizione delle lettere (Cossé, 2012: 76).

Se il tessuto del racconto incentrato sull’apprendimento della lingua scritta porta in primo piano lettere da copiare, sillabe da riconoscere, parole da segmentare, la diversità linguistica del romanzo da tradurre è accresciuta dai tratti di alterità linguistico-culturale (l’interlingua di francese) nel parlato di una delle protagoniste e, dunque, anche dall’implicito confronto, nelle sequenze dialogiche, tra *due* varietà



linguistiche: la sfida traduttiva posta da *Les amandes amères*, insomma, non è minima.

Esula dagli obiettivi di questo lavoro entrare nel dibattito specialistico sui modi di tradurre la variazione (socio)linguistica nella narrativa. È utile, tuttavia, un breve richiamo a Bermann (2014: 2), teorica del campo, la quale, in una riflessione sulla traduzione, oggi, intesa come *relazione*, si chiede: «might there not be ways to think translation beyond the demand for equivalence, and to do so in a manner that would valorize multiplicity and difference in languages and cultures as it also valorizes communication among them?»

Nella prospettiva aperta da questo interrogativo e dall'accento posto sulla valorizzazione della diversità linguistica, il romanzo *Mandorle amare* mi sembra esemplificare una traduzione molto rispondente all'esigenza sollevata da Bermann. Gli accorgimenti con cui è resa l'interlingua di Fadila evitano, naturalmente, il rischio della banalizzazione (e, ancor più, quello di associare qualcosa di ridicolo al personaggio), ma soprattutto riproducono, insieme agli effetti di una verosimiglianza conversazionale e di una lingua che è segno di alterità culturale, sfumature di senso che trasmettono, come nell'originale, la singolarità di chi incarna tale alterità, all'interno del contesto sociale in cui si esprime<sup>8</sup>. La traduzione, in altre parole, restituisce lo spessore dato al personaggio di Fadila, riconoscibile anche tramite la sua lingua «extrêmement politique», che le consente di comunicare con assertività prese di posizione nei confronti della società in cui vive, verso la scena sociopolitica che la circonda (i cui elementi, nel romanzo, restano sullo sfondo, solo evocati dalle parole delle protagoniste, lasciati intuire al lettore).

### 3.3 Quali apporti al tema specialistico?

Se in *Les amandes amères* ritroviamo diversi aspetti di una questione educativa che richiede necessariamente un approccio interdisciplinare – tra insegnamento agli adulti, acquisizione della seconda lingua e apprendimento della lettura e scrittura – sul piano degli apporti specifici a un tema specialistico così articolato, è rilevabile non tanto la presenza di elementi nuovi di conoscenza, quanto una sottolineatura diversa di elementi già noti, una loro particolare accentuazione che, portandone in superficie la pregnanza, inducono a considerarne le implicazioni applicative.

Così, il *single case* descritto nel romanzo contribuisce a rendere intelleggibili non solo le estreme difficoltà esperite da un adulto analfabeta nel tentativo di accedere

---

<sup>8</sup> I modi di rappresentazione dell'interlingua nelle opere artistiche che attingono alla contemporaneità delle interazioni interetniche cambiano, naturalmente, a seconda del *medium* espressivo. Se in alcune opere cinematografiche, le tracce fonetiche che concorrono a costruire un immediato indizio di alterità linguistica si manifestano mediante un *transfer* nella pronuncia, nel contesto di un'espressione in L2 sintatticamente corretta (come avviene, ad esempio, nel film *Io sono Li* di Andrea Segre), oppure tramite il *foreigner talk*, tipico adattamento affidato al parlante nativo (come nel film *Terraferma* di Emanuele Crialesi), nel romanzo *Mandorle amare* sono le componenti morfologiche, sintattiche, lessicali, insieme al numero ridotto di parole, a fungere da contrassegno vivido dell'appartenenza a una comunità etnica diversa.



alla lettura e alla scrittura, ma, in modo speculare, anche le difficoltà radicali in cui si imbatte chi è impegnato nella mediazione pedagogica volta a facilitare quest'accesso. La messa a fuoco sulla rappresentazione simbolica dello spazio della pagina, prima menzionata (§ 3), può alimentare, ad esempio, una presa di coscienza, da parte del lettore, riguardo alla distanza profonda che intercorre tra un adulto istruito e un adulto analfabeta, tra chi ha compiuto, nel tempo opportuno dell'infanzia, la propria esperienza di alfabetizzazione – irriducibile, ormai, alla possibilità di essere de-automatizzata o decostruita, per figurarsi la condizione opposta – e chi inizia, appunto, ad accostarsi faticosamente alla scrittura.

Riguardo all'interlingua, va osservato il particolare rilievo che essa assume, per il fatto di essere *contestualizzata* nel mondo creato dalla narrazione, in una dinamica temporale e interazionale, mediante la quale prende forma anche il legame di amicizia tra le due donne. *Les amandes amères* non trasmette una conoscenza oggettiva sull'interlingua, ma rappresenta quest'ultima come agire verbale, inserito nell'ordinarietà comunicativa di una relazione interetnica. L'interlingua viene a connotarsi come comportamento comunicativo la cui peculiarità si coglie nel procedere della storia. L'impressione costante, suscitata dalla lettura dei dialoghi è quella di una contrapposizione tra un ordine formale (la lingua di Edith) e un "disordine" formale (l'interlingua di Fadila). Quest'ultimo, tuttavia, sembra condizionare solo in parte le possibilità comunicative che si instaurano tra le due donne; manifestandosi, inoltre, in un parlato che è sempre vitale e pulsante, produce, a tratti, l'effetto curioso di una comunicazione che ha la qualità di poggiare sull'essenziale, di accentuare, cioè, pur con le contraddizioni e le tensioni, il *core* dell'esistenza di Fadila («il suo unico patrimonio consiste in dignità ed energie»; Cossé 2012: 70), come se un nesso paradossale si stabilisse tra "l'irrilevanza" di una costruzione sintattica errata o debole e una certa essenza delle cose. Mettendo in risalto la dimensione pragmatica e sociale dell'interlingua, il romanzo ne consente un supplemento di esperienza, una familiarizzazione.

#### 4. *Sulle ricadute empiriche di Les amandes amères*

Parlare di ricadute empiriche di un romanzo sottende naturalmente l'assunto secondo cui la letteratura ha un ruolo e funzioni precise nel sistema dei saperi e della società (Bertoni, 2012). Argomento di lunga data, questo, molto discusso e oggetto di un dibattito sempre aperto. Ci si interroga su cosa la letteratura produca nell'immaginario dei lettori, quale forza abbia la funzione creativa, se e come le opere narrative o saggistico-letterarie siano suscettibili di agire sulla realtà, di produrre un impatto (Meneghelli, 2012), anche in negativo, magari subdolo, insidioso, come dimostra (per rimanere su narrazioni inerenti temi educativi), ad esempio, Sandrucci (2012), nel suo *La scuola sotto il genere della commedia*, uno studio critico sulla rappresentazione comico-farsesca (e denigratoria) della scuola italiana, propagata da alcuni romanzi, compendi autobiografici e film, di cui l'autore esamina, appunto, le ricadute empiriche.

Tra le argomentazioni sociologicamente centrate sulla ricezione e gli effetti pragmatici delle opere letterarie, quella di Coste - Mondémé (2008) mi consente di precisare meglio i presupposti che sono alla base di una considerazione di *Les amandes amères*, sul piano delle sue possibili ricadute pratiche. Della letteratura, i due autori valorizzano la continuità con le esperienze ordinarie, il suo funzionamento come modo d'azione, gli usi pratici che ne fanno i lettori. I testi letterari interessano come vettori di cambiamento di idee, di credenze e abitudini e il proposito degli autori è di

déplacer notre attention à l'égard de la littérature, en se tournant vers les façons dont on la consomme et dont on l'intègre à notre quotidien, vers les manières par lesquelles on y trouve des modèles de comportement, des expériences de pensée, des supports de notre investissement dans le monde (émotionnel ou non, politique ou non) (*ivi*, 53).

Prendendo queste affermazioni alla lettera, e indirizzando l'attenzione verso "l'esperienza di pensiero" di alcuni lettori di *Les amandes amères*, si consideri, ad esempio, il seguente *post*, in un blog<sup>9</sup> (corsivo mio):

Mais ce qui m'a le plus remuée, c'est de percevoir – ô si peu – le handicap que constitue l'analphabétisme [...] En cela, une fois de plus, le roman m'aura fait comprendre un peu de l'inconnu total dans lequel on tâtonne, de l'exclusion dont on est victime quand on ne sait ni lire ni écrire. Sans parler de ne pas avoir accès non plus au plaisir des mots, des idées, de l'abstraction.

E, tra i commenti poi inviati, il seguente:

L'autre jour, au supermarché, un homme m'a montré un paquet de carottes en me disant « le prix? » puis il s'est servi de pommes, m'a tapoté l'épaule et m'a désigné la balance : tu peux? ». Je me suis sentie bête car à sa première demande, je n'avais pas eu l'idée de lui demander s'il avait besoin d'autres choses [...]. *Une réalité qui existe vraiment* [...].

Come scrive Testa (2009: 5),

sia la letteratura che i suoi protagonisti [hanno] una rinnovata pertinenza per la vita. Se, da un lato, la prima si configura come un laboratorio in cui si scandiscono i passi alterni del reale e del possibile e in cui si simulano e si sperimentano valori e situazioni, dall'altro lato, "l'identificazione-con" (Ricoeur), propria della dialettica del personaggio, non si presenta più come una miseria psicologista, ma come il primo passo della comprensione di una possibilità dell'essere che ci mette sempre in tensione e in questione.

Su questo sfondo argomentativo, sebbene solo accennato, si possono delineare alcune ricadute empiriche del romanzo di Cossé, riferendole a una tipologia tripartita di lettore.

<sup>9</sup> <https://desmotsetdesnotes.wordpress.com/?s=les+amandes&search=Go> (ultima consultazione: maggio 2016).

Innanzitutto, il *lettore comune*, per ciò che riguarda un'attenzione generale verso il problema sociale dell'analfabetismo. Sotto questo profilo, la lettura di *Les amandes amères* può contribuire a sensibilizzare o ad accrescere la sensibilità, nell'opinione collettiva, nei confronti di quella «esclusione nell'esclusione» (riprendendo le parole di Cossé), che fa parte del vissuto di non pochi immigrati analfabeti; una sensibilizzazione come presupposto di una consapevolezza critica necessaria, laddove si presentano modalità interazionali e/o prassi educative incongrue per tali destinatari.

Questo aspetto include già il secondo tipo di lettore: *l'insegnante di lingua seconda*. Per la riflessione che induce – sulla pratica d'insegnamento che ne costituisce il tema narrativo –, leggere *Les amandes amères* può connotarsi come un'occasione, circoscritta ma rilevante, di formazione alla didattica. Non a caso, nelle recensioni e nei commenti al romanzo è costante il suggerimento di lettura rivolto a chi è impegnato (professionalmente o non) nell'insegnamento della L2 a cittadini immigrati. Si assegna al romanzo un obiettivo funzionale (senza che ciò ne diminuisca il valore letterario), proprio per il pregio del libro di rendere salienti alcuni aspetti di una questione educativa delicata. Se una comprensione profonda della condizione di adulto analfabeta è un'esigenza pari a quella di disporre di strategie e supporti (metodi, sillabi, test diagnostici, ecc.) adeguati a questo tipo di apprendente, essa implica, come componente non trascurabile, anche lo sviluppo di una consapevolezza della incommensurabile asimmetria tra insegnante e allievi, all'interno di questa situazione didattica. Le implicazioni pedagogiche di una relazione educativa molto diseguale richiedono un approfondimento nella riflessione specialistica sulla L2.

Ne conseguono alcune considerazioni più ampie inerenti la formazione universitaria dell'insegnante di L2. Le formulo come interrogativi, applicandole all'insegnamento dell'italiano L2.

Che cosa può acquisire una disciplina come la *Didattica dell'italiano L2* da un confronto con la *Letteratura* (che non sia delimitato alla sola riflessione metodologica sull'uso del testo letterario nell'insegnamento linguistico)? In che modo questi due tipi di sapere, diversi per statuto epistemologico, pur mantenendo la loro autonomia, possono correlarsi? È pensabile una formazione alla didattica linguistica che, accanto a pagine di scienza, faccia spazio a pagine di letteratura (non per trarne suggestive citazioni, né per mera condivisione tematica, laddove questa si presenta), che identifichi, cioè, le due aree disciplinari meno come universi separati di un curriculum universitario specialistico e più come ambiti conoscibili nelle loro intersezioni, ai fini dello sviluppo di una cultura linguistica consapevole? Si può guardare a una formazione specialistica nella didattica dell'italiano L2 che abbia, insieme all'attuale base scientifica articolata, una necessaria base culturale, o meglio, una forma di rapporto tra mondi culturali? Sollecitando una riflessione al riguardo, queste domande pongono l'accento sull'importanza, nella preparazione all'insegnamento della L2, di un'*alfabetizzazione culturale* che integri la conoscenza delle descrizioni scientifiche, dei saperi teorico-pratici, delle competenze metodologico-tecniche necessarie per lo svolgimento dell'attività in classe.

Infine, un rapido cenno al lettore specialista, *il linguista*. Compagnon (citato sopra, in esergo) riprende nella sua riflessione un pensiero dello scrittore Milan Kundera, secondo il quale la letteratura «déchire le rideau des idées reçues, de la doxa ou du tout fait». Se ciò non vale indiscriminatamente per ogni tipo di *fiction*, perché, anzi, accade, all'opposto, che una certa produzione letteraria o pseudo-tale finisca col comprovare idee preconette e luoghi comuni, per ritornare a Sandrucci (2012: 18-19), si applica senz'altro a molti romanzi<sup>10</sup>. Un contributo ulteriore di *Les amandes amères* è ravvisabile, a mio parere, proprio in questa prospettiva: nel fatto cioè che il romanzo può indurre un linguista a riflettere sul divario, spesso sorprendente, tra la ricca produzione scientifica sulle lingue, sul loro apprendimento e insegnamento, da un lato, e le “ideologie linguistiche” correnti, le opinioni diffuse nel senso comune (Kroskrity, 2004), dall'altro. Tralasciando i fattori complessi che sono alla base di tali ideologie (Cameron, 2012), si vuole qui solo richiamare l'attenzione sia sul nesso tra basi scientifiche, pratica sociale e divulgazione di cognizioni della linguistica nella sfera pubblica, sia sugli effetti che ciò avrebbe presso i non specialisti, tanto più se si considera la banalizzazione mediatica di cui temi come la lingua, la scuola, l'insegnamento – di interesse molto condiviso – sono spesso oggetto.

Resta ancora un aspetto, in merito alle ricadute empiriche, esplicitabile senza distinzione di destinatari. È legato all'assoluta centralità del linguaggio, perno su cui è costruito il romanzo di Cossé, e ai due personaggi, antitetici proprio in ragione del linguaggio: Edith, che padroneggia la scrittura, nel senso letterale di esserne padrona, e Fadila, che non ha accesso all'ordine simbolico della parola scritta, vive di una competenza comunicativa ristretta alla parola orale, a un dire che, nella lingua non nativa, è ridotto all'osso, e tuttavia partecipa autenticamente a ciò che dice.

In quest'ottica, si può ritenere che un effetto aggiuntivo di *Les amandes amères* risieda in una riflessione sul linguaggio stesso, sul suo valore imprescindibile e indiscusso, da un lato, e sui suoi limiti, dall'altro. Per riassumere questa sostanziale, possibile ricaduta in poche frasi, riprendo quelle con cui lo psicanalista Recalcati ha commentato, interpretandone il senso ultimo, un libro dello scrittore Andrea Baiani, dal titolo *La vita non è in ordine alfabetico* (Einaudi, 2014). Lo psicanalista scrive:

La vita, sebbene trovi nell'alfabeto un luogo decisivo per la sua umanizzazione, non rispetta mai l'ordine alfabetico. O, se si preferisce, il linguaggio che rende la vita umana non è mai in grado di alfabetizzare integralmente la vita. Come dire che la vita non sarebbe vita senza il linguaggio, sebbene si riveli sempre eccedente il linguaggio (Recalcati, 2014: 119).

<sup>10</sup> Per un'ampia selezione di quelli sulla scuola, nel contesto di una riflessione sul legame tra letteratura e pedagogia, cfr. Di Pasqua (2010).

## Bibliografia

- ANLCI (Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme), <http://www.anlci.gouv.fr>
- BERMANN S. (2014), Translation as Relation and Glissant's Work, in *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 16.3, <http://docs.lib.purdue.edu/clcweb/vol16/iss3/2>.
- BERTONI F. (2012), La letteratura al crocevia dei saperi. Conversazione con Remo Ceserani (Interfacce), in *Transpostcross*, 1: 1-18, <http://www.transpostcross.it>.
- BORRI A. - MINUZ F. - ROCCA L. (2014), *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Loescher, Torino.
- BRETEGNIER A. (2011), (S')Ouvrir à l'interaction didactique, in RIVIÈRE V. (dir.) *Spécificités et diversité des interactions didactiques*, Riveneuve, Paris: 233-248.
- CAFFI C. (2002), *La mitigazione. Un approccio pragmatico alla comunicazione nei contesti terapeutici*, LIT, Roma.
- CALVANI A. (2015), *Come insegnare a leggere: facciamo il punto*, [www.sapie.it](http://www.sapie.it).
- CAMERON D. (2012<sup>2</sup>), *Verbal hygiene*, Routledge, New York.
- CARDONA G.R. (1985), *I sei lati del mondo*, Laterza, Roma-Bari.
- CESERANI R. (2010), *Convergenze. Gli strumenti letterari e le altre discipline*, Mondadori, Milano.
- COMPAGNON A. (2008), *La littérature, pour quoi faire?*, <http://books.openedition.org/cdf/524>
- COSSÉ L. (2011), *Les amandes amères*, Gallimard, Paris (tr. it: *Mandorle Amare*, E/O, Roma, 2012).
- COSTE F. - MONDÈMÉ T. (2008), L'ordinaire de la littérature. Des bénéfiques pragmatistes dans les études littéraires, in *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 15/2: 47-65.
- DI PASQUA S. (2010), *La letteratura come pedagogia. La natura di un'analogia*, EUT, Trieste.
- GUERNIER M.-C. - RIVIÈRE V. (2012), Présentation (Numero monografico: Pratiques de formation à la lecture-écriture des adultes en parcours d'insertion : enjeux didactiques et institutionnels), in *Lidil*, 45: 5-11.
- KROSKRITY P. (2004), Language ideologies, in DURANTI A. (ed.), *A Companion to linguistic anthropology*, Blackwell, Oxford: 496-517.
- LESLLA (*Low educated second language and literacy acquisition*), [www.leslla.org](http://www.leslla.org).
- MENEGHELLI D. (2012), Per la letteratura. Qualche riflessione a partire dalla crisi degli studi umanistici, in *Inchiestaonline*, 8-11-2012, [www.inchiestaonline.it](http://www.inchiestaonline.it).
- MINUZ F. - BORRI A. - ROCCA L. (2016), *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri*, Loescher, Torino.
- MIZZAU M. (1998), *Storie come vere. Strategie comunicative in testi narrativi*, Feltrinelli, Milano.
- PALUMBO MOSCA R. (2014), Premessa, in PALUMBO MOSCA, *L'invenzione del vero. Romanzi ibridi e discorso etico nell'Italia contemporanea*, Roma, Gaffi: 9-15.
- RECALCATI M. (2014), *L'ora di lezione*, Einaudi, Torino.
- SANDRUCCI R. (2012), *La scuola sotto il genere della commedia*, ETS, Roma.

SPITZER L. (2007), *Lingua italiana del dialogo* (ed. it. di *Italienische Umgangssprache*, Schroeder, Bonn, 1922, a cura di CAFFI C. - SEGRE C., Il Saggiatore, Milano.

TESTA E. (2009), *Eroi e figuranti*, Einaudi, Torino.

TURNATURI G. (2007), *Immaginazione sociologica e immaginazione letteraria*, Laterza, Roma-Bari.

ZENARO M. (1994), La conquista della scrittura, in *Calligrafia* 6:1.



JACOPO SATURNO<sup>1</sup>

## Morfosintassi e situazione comunicativa in varietà di apprendimento iniziali: un confronto tra interazione semi-spontanea e test strutturati

This study aims to verify the the impact of task type on the observable morphosyntactic competence of initial learners. Within the Italian edition of the VILLA project, 17 Italian L1 learners with no experience of the target language took part in a 14-hour Polish course taught by a native speaker, whose speech was planned, recorded and transcribed in order to correlate the development of the interlanguage with the characteristics of the input.

The study considers the results of a comprehension test and a repetition test, designed to verify whether learners can process grammatical meaning (AGENT vs. PATIENT) based on inflectional morphology (NOMINATIVE vs. ACCUSATIVE), whose role was probed by manipulating constituent order (SO vs. OS). In addition, we also analyse learner semi-spontaneous peer interaction in which transitive structures comparable to the targets of the tests were produced.

The results show that only those learners who scored above chance on both SO and OS targets in both the comprehension and the repetition test were able to structure their semi-spontaneous output according to a morpho-syntactic principle. All others relied on a default SO word order and animacy contrasts; nonetheless, communication proved fully effective. These results confirm that task type indeed has a strong effect on learner morpho-syntactic competence; in addition, the specificity of the database employed makes it possible to generalise these findings even to the very earliest stages of language acquisition.

### 1. *Introduzione*

Questo lavoro è dedicato all'influsso del tipo di situazione comunicativa sulla competenza morfosintattica di apprendenti iniziali di una L2. Cercheremo di mostrare che l'interazione possiede una propria "grammatica" (vedi Calaresu, questo volume), basata su principi più semantici e pragmatici che non morfosintattici, i quali sono naturalmente sfruttati dagli apprendenti per comunicare efficacemente anche in condizioni di scarso accesso all'input, ovviando così alle lacune della competenza morfosintattica e alla sua mancanza di automazione.

Il tema, per quanto trascurato, non è nuovo. Tarone (1985) nota che la precisione con cui vengono prodotti gli articoli dell'inglese L2 varia a seconda della situazione comunicativa in cui vengono elicitati. Approfondendo i medesimi dati, Tarone - Parrish (1988) mostrano da una parte che a seconda delle caratteristiche

---

<sup>1</sup> Università di Bergamo, Università di Pavia, Université Paris VIII.



del task, gli apprendenti tendono a produrre diversi tipi di sintagma nominale, i quali a loro volta richiedono particolari determinanti; dall'altra, che anche nell'ambito di un solo tipo di sintagma nominale, l'accuratezza degli apprendenti varia a seconda del contesto. Tale variabilità è spiegata dalle autrici come la conseguenza di due fattori concomitanti. In primo luogo, ciascun contesto richiede particolari tipologie di discorso, che si distinguono in base a parametri quali ad esempio la coesione testuale e risultano di conseguenza più o meno accessibili agli apprendenti. In secondo luogo, ciò che è più pertinente a proposito del nostro studio, varia la pressione comunicativa, che possiamo interpretare come la difficoltà di raggiungere un obiettivo utilizzando il linguaggio, tenendo conto dell'urgenza o dell'importanza dell'obiettivo stesso. Di questo discutono anche Salaberry - Lopez-Ortega (1998) in uno studio dedicato all'accuratezza con cui vengono prodotte tre strutture bersaglio (pronomi personali soggetto, articoli e aspetto verbale al tempo passato) in tre diversi contesti: narrazione, quesiti a risposta multipla, e completamento di frasi. La loro analisi mostra che sia il tipo di test, sia il tipo di elemento bersaglio hanno un ruolo importante nel predire l'accuratezza dell'output. Di nuovo, l'effetto del tipo di task viene messo in relazione alla pressione comunicativa che esso esercita sull'apprendente.

In questo lavoro ci proponiamo di contribuire al tema sulla base di dati di apprendenti iniziali elicitati in condizioni di input controllato nell'ambito del progetto VILLA, così da isolare il più possibile la variabile difficilmente quantificabile dell'input e concentrarci sui processi di costruzione dell'enunciato nell'interlingua.

## 2. Metodologia: il progetto VILLA

Il progetto VILLA (*Varieties of Initial Learners in Language Acquisition*) è una vasta iniziativa europea volta a studiare l'acquisizione iniziale di una L2 da parte di apprendenti adulti in condizioni di input controllato (Dimroth *et al.*, 2013). L'esperimento è dedicato all'acquisizione di una nuova L2 lungo un arco temporale che va dal momento del primo contatto con l'input fino alle successive 14 ore di esposizione ad esso. Per far sì che la sperimentazione riguardasse davvero il primo approccio ad un sistema linguistico del tutto sconosciuto, in primo luogo è stata scelta una lingua relativamente poco diffusa nei Paesi che partecipano all'iniziativa (Germania, Paesi Bassi, Francia, Gran Bretagna, Italia), cioè il polacco. In secondo luogo, i partecipanti all'esperimento sono stati selezionati in base a una serie di parametri tra cui il più importante è senz'altro la mancanza di qualsiasi esperienza di polacco, e più in generale di qualunque altra lingua slava. Una precedente competenza nella lingua bersaglio renderebbe infatti impossibile distinguere i processi di elaborazione autonoma dell'input dalle conoscenze pregresse dell'apprendente. Per

lo stesso motivi sono stati esclusi, nei limiti del possibile, quei candidati che avessero esperienza di altre lingue altamente flessive, quali greco, latino e tedesco<sup>2</sup>.

La metodologia prevede che gli apprendenti prendano parte a un corso di polacco tenuto da un'insegnante madrelingua e appositamente addestrata, il cui parlato – unito alle diapositive proiettate nel corso<sup>3</sup> – costituisce l'unica fonte di input disponibile. Le lezioni si svolgono secondo un canovaccio focalizzato su diverse strutture della lingua bersaglio, la cui acquisizione viene poi verificata mediante una serie di test psicolinguistici. Per garantire la massima uniformità di esposizione all'input in termini di quantità e qualità, ai partecipanti non è permesso prendere appunti durante il corso, né sono previsti libri di testo o altri sussidi didattici, con l'eccezione delle già citate diapositive. Infine, i partecipanti si impegnano a non cercare informazioni sulla lingua polacca per tutta la durata dell'esperimento.

Il parlato dell'insegnante è stato interamente registrato e poi trascritto secondo l'ortografia polacca utilizzando ELAN (Brugman - Russell, 2004) e poi annotato morfologicamente con CHAT (MacWhinney, 2000). In questo modo è possibile analizzare frequenza, distribuzione nell'input e contesto di occorrenza delle parole e strutture a cui gli apprendenti sono stati esposti, così da correlare in modo rigoroso lo sviluppo dell'interlingua con l'input ricevuto.

In questo lavoro analizzeremo i risultati di un gruppo di 17 apprendenti che hanno partecipato a una delle due edizioni italiane di VILLA<sup>4</sup>.

## 2.1 Test strutturati

Il progetto VILLA prevede una nutrita batteria di test psicolinguistici diretti a vari livelli della competenza in sviluppo, tra cui fonologia, morfosintassi e pragmatica. Descriviamo qui due test strutturati proposti dopo 9 ore di esposizione all'input e dedicati all'opposizione tra le funzioni sintattiche di soggetto e oggetto, che in polacco sono realizzate dal caso nominativo e accusativo rispettivamente. Come mostrato nell'esempio (1), la ricca flessione nominale polacca consente teoricamente ogni possibile sequenza di costituenti maggiori (Dryer, 2013a), per quanto dal punto di vista della frequenza d'uso l'ordine SVO sia certamente predominante (Siewierska, 1993; Dryer, 2013b), tanto nelle varietà native quanto nell'input VILLA.

<sup>2</sup> Tra le L1 del progetto VILLA, il tedesco è l'unica a codificare la categoria del caso sui sostantivi, il che la rende particolarmente preziosa per la formulazione di ipotesi relative all'interferenza interlinguistica: vedi ad esempio Hinz *et al.* (2013).

<sup>3</sup> A seconda della versione dell'input considerata – Meaning-based o Form-based –, le diapositive si distinguono per la messa in risalto con mezzi grafici di particolari tratti della grammatica bersaglio, quali ad esempio le diverse forme di parola in cui può comparire un sostantivo. Per i dettagli, vedi Dimroth *et al.* (2013) e Saturno (2015a).

<sup>4</sup> L'edizione italiana del progetto VILLA, coordinata a livello nazionale da Giuliano Bernini, comprende due corsi organizzati presso le università di Pavia e Bergamo, sotto la direzione locale di Marina Chini e di Giuliano Bernini rispettivamente. La differenza tra i due corsi, non rilevante in questo lavoro, è dovuta alla modalità di presentazione dei contenuti. Per ulteriori dettagli, vedi Saturno (2015a).

- (1)
- |    |                                      |                                      |                                      |
|----|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| a. | <i>Jakub</i><br>Jakub.NOM            | <i>kocha</i><br>ama                  | <i>Aleksandr-ę</i><br>Aleksandra-ACC |
| b. | <i>Aleksandr-ę</i><br>Aleksandra-ACC | <i>kocha</i><br>ama                  | <i>Jakub</i><br>Jakub.NOM            |
| c. | <i>kocha</i><br>ama                  | <i>Aleksandr-ę</i><br>Aleksandra-ACC | <i>Jakub</i><br>Jakub.NOM            |

Considerati insieme, i due test descritti di seguito forniscono un quadro generale sincronico della competenza morfosintattica dell'apprendente, espressa come la capacità di interpretare ed esprimere le funzioni sintattiche mediante le corrispondenti marche di caso.

Nel test di comprensione, ai partecipanti è richiesto di ascoltare una breve frase transitiva e di decidere quale tra le due figure proposte la descrive meglio (fig. 1).

Figura 1 - Test di comprensione



Manipolando l'ordine dei costituenti è possibile sondare l'elaborazione della morfologia flessionale da parte degli apprendenti: se infatti nelle frasi con ordine dei costituenti SO (2a) il significato può essere identificato correttamente affidandosi a un principio posizionale, la stessa strategia applicata a frasi con ordine OS produce un'interpretazione opposta (2b).

- (2)
- |    |                                |                       |                                |
|----|--------------------------------|-----------------------|--------------------------------|
| a. | <i>brat</i><br>fratello[ ]NOM  | <i>wota</i><br>chiama | <i>siostr-ę</i><br>sorella-ACC |
| b. | <i>siostr-ę</i><br>sorella-ACC | <i>wota</i><br>chiama | <i>brat</i><br>fratello[ ]NOM  |

Nel test di ripetizione, all'apprendente è chiesto di ascoltare una breve frase transitiva completamente decontestualizzata e di ripeterla nel modo più preciso possibile dopo aver disegnato una semplice figura geometrica presentata a schermo, al fine di inibire la memoria fonologica (Baddeley, 2003). È questo un punto metodologico cruciale, in quanto secondo gran parte della bibliografia sul tema (vedi Vinther,

2002 per una sintesi), il test di ripetizione non richiede tanto di ripetere una sequenza di suoni, quanto piuttosto di estrarre il significato della frase bersaglio e di riprodurlo secondo le regole della varietà di apprendimento. Utilizziamo dunque il test di ripetizione come un'utile approssimazione dell'abilità di produzione linguistica, con l'importante vantaggio di un completo controllo sulle frasi bersaglio, impossibile nel caso della produzione spontanea. Anche in questo test, infatti, il ruolo della morfologia flessionale è indagato manipolando l'ordine dei costituenti (3).

(3)

a.	<i>kuchark-a</i> cuoca-NOM	<i>ciagnie</i> tira	<i>portugalk-ε</i> portoghese-ACC
b.	<i>portugalk-ε</i> portoghese-ACC	<i>ciagnie</i> tira	<i>kuchark-a</i> cuoca-NOM

Gli elementi bersaglio di questo test sono rappresentati dalla sola terminazione *-e/* del caso accusativo, in quanto la forma in *-a/* modellata sul nominativo coincide verosimilmente con la forma base della varietà di apprendimento (Klein - Perdue, 1997). Di conseguenza, essa costituisce l'alternativa non marcata che viene automaticamente prodotta quando l'apprendente non sia ancora in grado di gestire la flessione nominale.

## 2.2 Interazione tra pari

La metodologia del progetto VILLA prevede il totale controllo non solo dell'input, ma anche della produzione linguistica degli apprendenti. Oltre che mediante i test psico-linguistici, questa è stata registrata in digitale per tutta la durata del corso grazie a microfoni individuali fissati alle postazioni assegnate agli apprendenti. Le tracce risultanti sono poi state trascritte con il già citato programma ELAN utilizzando una trascrizione fonetica larga, al fine di non inquinare il dato linguistico grezzo con le inevitabili, più o meno involontarie interpretazioni del trascrittore (Saturno, 2015b).

L'output degli apprendenti è osservabile principalmente in brevi scambi interazionali, iniziati dall'insegnante rivolgendo una domanda a uno specifico partecipante, Chiara (4)<sup>5</sup>:

(4)

TEA:	<i>a</i>	<i>ona,</i>	<i>kim</i>	<i>ona</i>	<i>jest?</i>	<i>Chiara?</i>
	<i>e</i>	<i>lei[ ]NOM</i>	<i>chi[ ]INS</i>	<i>lei[ ]NOM</i>	<i>è?</i>	<i>Chiara?</i>
STU:	<i>ona</i>	<i>jest</i>	<i>kuchark-q</i>			
	<i>lei[ ]NOM</i>	<i>è</i>	<i>cuoca-INS</i>			

<sup>5</sup> Nella codifica del programma CHAT adottata nel progetto VILLA, TEA identifica i turni dell'insegnante, STU quelli degli apprendenti, univocamente identificabili in fase di analisi grazie a un codice numerico (vedi esempio 6 e nota).

Allo stesso modo sono stati registrati anche commenti e discussioni metalinguistiche in italiano (5):

(5) come si dice è alto?

Ciò che è più rilevante ai fini del nostro lavoro, tuttavia, è l'interazione semi-spontanea nella L2, osservata nel corso di dialoghi a cui gli apprendenti prendevano parte a coppie o in piccoli gruppi. Queste attività erano proposte dall'insegnante in un momento dedicato della lezione, della durata di circa 15 minuti ciascuno. Nel gioco che analizziamo qui, ogni partecipante riceve un mazzo di carte, ciascuna delle quali descrive un personaggio riportando informazioni quali famiglia, nazionalità, professione e gusti – tutti argomenti trattati durante il corso. Ponendo domande su questi temi, i partecipanti devono indovinare di quale personaggio si tratti (6).

(6)

5101 <sup>6</sup> :	[i	kto	koxa	pjer?]		
	e	chi[ ]	NOM ama	Pierre.NOM?		
5102:	[pjer	xoxa	sin	brat-a	i	ʃəstr-a.]
	Pierre[ ]	NOM ama	figlio[ ]	NOM fratello-ACC	e	sorella-ACC

L'interazione in forma di domanda e risposta su questi temi permette di elicitar strutture transitive simili a quelle trattate dai test strutturati, così da poter mettere a confronto la medesima struttura bersaglio in due contesti comunicativi diversi.

### 3. Risultati

#### 3.1 Test strutturati

Correlando i risultati dei due test strutturati si ottiene un quadro complessivo della competenza morfosintattica degli apprendenti nelle due abilità di comprensione e produzione, qui rappresentata dal test di ripetizione. Il punteggio è calcolato non tanto come accuratezza media, quanto piuttosto come un valore binario (sì/no) che indica se l'apprendente abbia adottato o meno una strategia morfosintattica, se cioè sia in grado di associare in maniera regolare le terminazioni di caso alle corrispondenti funzioni sintattiche<sup>7</sup>. L'alternativa è che l'apprendente proceda a caso, o più probabilmente che elabori le frasi bersaglio basandosi su un principio posizionale, secondo il quale il primo nome nell'enunciato codifica il soggetto e il secondo l'oggetto, indipendentemente dalla marca di caso.

<sup>6</sup> Ciascun partecipante al progetto VILLA è identificato da un codice numerico di quattro cifre.

<sup>7</sup> L'assegnazione di un partecipante all'uno o all'altro gruppo è basata sulla probabilità che l'apprendente abbia ottenuto il punteggio corrispondente procedendo a caso. Tale probabilità è calcolata in base a una distribuzione binomiale descritta dal numero di occorrenze corrette e dal numero di occorrenze totali, con una soglia fissata a 0,1.

In base al punteggio così calcolato per ciascuna delle quattro condizioni identificate dai due parametri in esame, cioè comprensione e ripetizione di frasi SO e OS, ciascun apprendente viene assegnato a uno “scenario” (tab. 1). Dei 16 possibili, solo 5 si realizzano concretamente; inoltre, con una sola, rilevante eccezione, essi descrivono una gerarchia implicazionale.

Tabella 1 - *Correlazione dei test strutturati*

OS		SO		Scenario	n. <sup>8</sup>
Ripetizione	Comprensione	Ripetizione	Comprensione		
+	+	+	+	a	4
-	+	+	+	b	2
-	-	+	+	c	4
-	-	-	+	d	3
+	-	+	+	e	3

Commentiamo brevemente l'interpretazione linguistica di ciascuno scenario:

- principio morfosintattico pienamente acquisito. L'apprendente associa le terminazioni di caso alle corrispondenti funzioni sintattiche in comprensione e ripetizione, con frasi SO e OS;
- principio morfosintattico in sviluppo: l'apprendente associa le terminazioni di caso alle corrispondenti funzioni sintattiche in entrambi i test con frasi SO, ma solo nel test di comprensione con frasi OS. Questo risultato, inserito nella gerarchia acquisizionale, suggerisce che l'abilità di comprensione sia implicata da quella di ripetizione;
- principio posizionale su frasi non marcate: i nomi sono correttamente marcati solo se si dispongono secondo l'ordine SO. L'apprendente sa che i nomi cambiano forma a seconda della loro funzione sintattica, ma non è in grado di generalizzare la regola a frasi sintatticamente marcate, né in comprensione, né in produzione. Comportamenti di questo tipo sono ampiamente descritti negli studi afferenti alla teoria della processabilità (Pienemann, 1998): si veda ad esempio Artoni (2015) per una lingua tipologicamente affine al polacco, il russo;
- principio posizionale: le funzioni sintattiche sono date dalla sola posizione del nome nell'enunciato; la morfologia di caso non ha alcun ruolo in comprensione, e si limita alla forma di base in -a nel test di ripetizione.

Lo scenario “e” non rientra nella gerarchia implicazionale, e pone anzi considerevoli interrogativi sulla natura stessa del test di ripetizione. Gli apprendenti che vi ricadono, infatti, elaborano correttamente le frasi bersaglio SO sia in comprensione, sia in ripetizione; nel caso di frasi OS, invece, ripetono correttamente la terminazione dell'accusativo, senza però riuscire ad associarla a una funzione sintattica nel test di comprensione. Ciò sembra minare il presupposto per cui, per ripetere un elemento

<sup>8</sup> Dal momento che aveva prodotto un solo enunciato rilevante, il partecipante 5105 è stato escluso dall'analisi, portando a 16 il numero totale di apprendenti considerati.

della frase, sia necessario elaborarne il significato: sembrerebbe invece che alcuni partecipanti, magari dotati di particolare sensibilità fonologica o di una memoria a breve termine particolarmente capace, siano in grado di ripetere le terminazioni marcate solo in quanto suoni, senza alcun sottostante processo di elaborazione del significato.

### 3.2 Interazione semi-spontanea

Precisiamo innanzitutto che nell'analisi che segue ci limiteremo a considerare i soli nomi femminili che nel paradigma nativo presentano nominativo in *-/a/* e accusativo in *-/e/*, in modo da garantire la piena compatibilità con i test strutturati appena descritti per ciò che riguarda le strutture bersaglio considerate. Osserviamo dapprima una notevole variabilità della marcatura di caso, la quale a seconda del partecipante, o addirittura del singolo enunciato, può essere sistematicamente corretta (7), assente (8), oppure mista (9), con alcuni nomi correttamente flessi all'accusativo e altri nella loro forma base modellata sul nominativo. Terminazioni diverse da queste sono estremamente rare, tanto che potremmo affermare che il paradigma di forme riconducibili ai lessemi bersaglio – per quegli apprendenti che non si limitano alla sola forma di base – è costituito dai soli due casi citati, o piuttosto dalle forme di parola riconducibili ad essi. Ciò d'altra parte è coerente con la semantica di questi lemmi, e conseguentemente con l'uso che ne viene fatto nell'input. Per la maggior parte inanimati, essi compaiono infatti prevalentemente in strutture copulari, es. *to jest kawa*, 'questo è un caffè', e come oggetto di verbi transitivi, es. *Karol lubi kawę*, 'Karol ama il caffè'.

(7)  
 [ɔn        lubi        tʃokolad-e        i        kav-e        i        erbat-e.]<sup>9</sup>  
 lui[ ]NOM    ama        cioccolata-ACC    e        caffè-ACC    e        tè-ACC

(8)  
 [ɔna        lubi        tʃekolad-a]<sup>10</sup>  
 lei[ ]NOM    ama        cioccolata-NOM

(9)  
 [ɔna        lubi        erbat-e        i        kav-a.]<sup>11</sup>  
 lei[ ]NOM    ama        tè-ACC        e        caffè-NOM

Verifichiamo dapprima che la variabile accuratezza con cui vengono prodotti i nomi non sia dovuta a una distribuzione sbilanciata nell'input, cioè ad associazioni particolarmente forti tra determinati nomi e l'una o l'altra terminazione di caso. Esploriamo tale quesito correlando l'accuratezza media con cui viene prodotto il

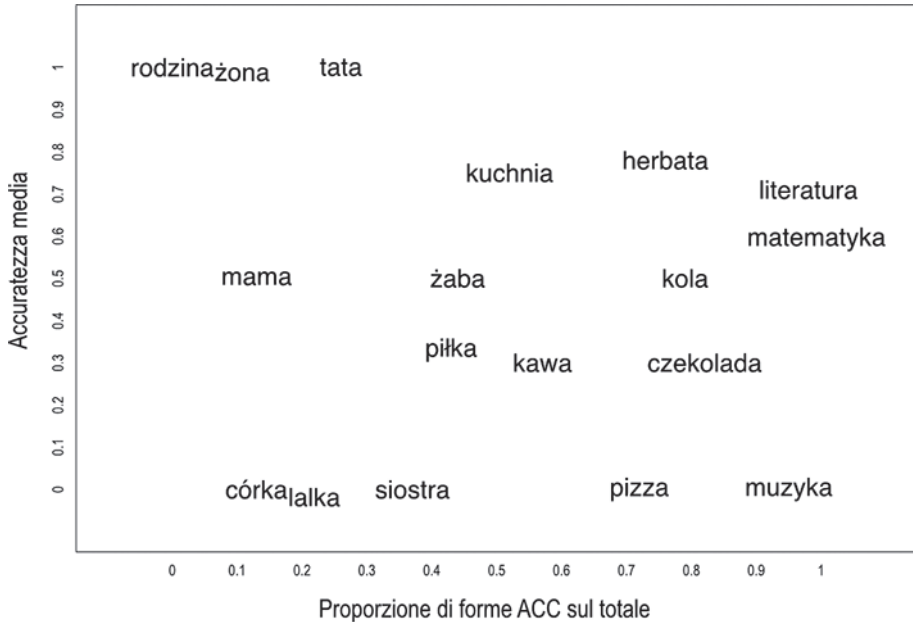
<sup>9</sup> 5106

<sup>10</sup> 5119

<sup>11</sup> 5107

caso accusativo di ciascun nome con la proporzione di forme di accusativo sul totale (fig. 1). Se ci fosse una correlazione positiva tra la frequenza relativa del caso accusativo e l'accuratezza media, ci aspetteremmo di trovare le parole disposte intorno a una linea retta con inclinazione ascendente. Si vede invece come non sia possibile riconoscere alcuna particolare tendenza, dal che deduciamo che non c'è correlazione tra le due misure.

Figura 2 - Accuratezza morfosintattica e distribuzione delle forme di parola nell'input



Notiamo poi una discreta variabilità nella distribuzione delle forme di parola sul totale, compresa tra 0 per elementi lessicali che non compaiono quasi mai all'accusativo, come *żona*, 'moglie', e 1 per altri che compaiono quasi esclusivamente in questa forma, come *literatura*, "letteratura". Le ragioni di tale distribuzione ineguale sono da ricercarsi nella semantica dei lessemi coinvolti: nel contesto di una frase transitiva, una parola inanimata e astratta come 'letteratura' ha senz'altro più probabilità di comparire con la funzione di oggetto che non di soggetto rispetto a un nome di persona come "moglie".

Segnaliamo anche alcuni interessanti casi estremi. Da una parte, le parole *rodzina* 'famiglia', *żona* 'moglie', *tata* 'papà' hanno un punteggio di accuratezza del 100% nonostante non compaiano mai al caso accusativo. Parole che viceversa compaiono esclusivamente in questa forma, come *matematyka*, 'matematica' e *literatura*, 'letteratura', hanno punteggi di accuratezza solo intermedi, anche se bisogna precisare che si tratta di parole pressoché identiche alla L1 degli apprendenti, cosa che potrebbe



innescare fenomeni di prestito dalla L1. Come controesempio, però, la parola *muzyka* ‘musica’, altrettanto trasparente, ha un punteggiaggio di accuratezza pari a 0<sup>12</sup>.

Data questa variabilità, difficilmente si può affermare con certezza che le forme flesse prodotte dagli apprendenti siano realmente diverse forme di parola di un medesimo paradigma. È invece possibile che nelle varietà di apprendimento individuali esse siano state identificate come l’unica forma di base dell’elemento lessicale, che compare invariabile e inanalizzata in tutti i contesti sintattici. La forma di parola dell’input su cui questa è modellata è selezionata in base alla sua prominente, variamente intesa a seconda dell’esperienza di ciascun apprendente. Il fatto che l’input sia identico per tutti infatti non esclude che alcuni trovino determinati elementi più salienti e facili da ricordare che non altri.

Possiamo tentare di risolvere il quesito osservando quegli enunciati prodotti da un singolo partecipante in cui compare il medesimo nome. La nostra ipotesi è la seguente: se la forma in cui compare un elemento lessicale è determinata da una regola morfosintattica, per quanto instabile e imperfetta, allora dovremmo aspettarci che lo stesso nome possa ricorrere in forme diverse nei vari enunciati. Se viceversa questo è prodotto nella loro forma base, allora dovrebbe comparire identico in ciascun esempio (tab. 2).

Tabella 2 - *Forme ricorrenti nel parlato dei medesimi apprendenti*

<i>Partecipante</i>	<i>Enunciato</i>
5102	i ɔna lubi <i>literatur-e</i> .
5102	i ɔn lubi <i>matematik-e literatur-e</i> .
5102	i lubi <i>matematik-e</i> .
5102	i kɔxa <i>ʒɔn-e eve</i> i kɔta i kɔta i psa.
5102	I ɔn ma <i>ʒɔn-e eve</i> .
5104	ɔn ma kɔta i sɔn i <i>tsurk-a</i> .
5104	ɔn ma sɔn i <i>tsurk-a</i> i fortɛpjan.
5109	ɔna lubi <i>kav-a ɔrvat-e leteratur-a...</i>
5109	ɔn lubi <i>literatur-a</i> i <i>matematik-e</i> .
5109	ɔn lu ɔn lubi <i>literatur-e matematik-e</i> .
5109	ɔna lubi <i>kav-a ɔrvat-e leteratur-a...</i>
5109	ɔna lubi <i>kav-a</i> i <i>korvat-e tʃekolad-a</i> .
5109	ɔn lubi lɔde <i>tʃekolad-a</i> i <i>korvat-je</i> .
5113	ɔna lubi <i>literatur-a kav-e</i> i i kɔt.
5113	i lubi <i>literatur-a</i> i kino i <i>kerbat-e</i> i <i>kav-a</i> i psa i kɔt.
5115	kristina xoxa <i>mam-a mam-e</i>

<sup>12</sup> Una piccola differenza fra i due termini riguarda invero l’accento, identico all’italiano per /litera’tura/, spesso regolarizzato su uno schema parossitono per /mu’zika/. Valentini - Grassi (in stampa) mostrano in effetti che la coincidenza di sillaba tonica tra parole della L1 e della L2 è un fattore importante per determinarne la trasparenza. È vero anche però che la parola *matematyka* subisce spesso un identico processo di regolarizzazione, ed è prodotta con accuratezza decisamente superiore.

L'unico enunciato prodotto da 5115 offre un interessante esempio di autocorrezione, che testimonia della tensione tra automatismo, dominante nell'interazione, e competenza esplicita – sempre in leggero ritardo (Krashen, 1981). 5109 produce tre occorrenze di *literatur-a*, 'letteratura-NOM', e una di *literatur-g*, 'letteratura-ACC'; 5113 infine produce la parola *kawa*, 'caffè' una volta al nominativo e una all'accusativo. In tutti gli altri enunciati gli elementi lessicali ricorrono sempre nella medesima forma, che spesso, ma non sempre, sembra modellata sul nominativo. Nulla naturalmente si può dire di quei nomi prodotti una sola volta da ciascun apprendente: al più, possiamo avanzare qualche ipotesi da verificare nel corso dell'analisi. In primo luogo, secondo l'approccio *usage based* all'acquisizione (Eskildsen, 2008), non sembra irrealistico che la maggior parte delle forme apparentemente flesse rispecchino semplicemente la distribuzione nell'input delle corrispondenti forme del paradigma: si è visto in effetti nella fig. 1 che alcuni lemmi a causa della loro semantica occorrono principalmente in funzione di oggetto. In questo caso, la terminazione non marcata e invariabile della varietà di apprendimento sarebbe modellata non su quella del caso nominativo, *-a/*, ma su quella dell'accusativo, *-e/*. Di conseguenza, potremmo parlare di acquisizione della morfologia se nell'output dell'apprendente ricorresse in modo produttivo non tanto la terminazione *-e/*, cui è dedicato questo studio, ma piuttosto la terminazione *-a/*; meglio ancora sarebbe trovare tracce di un uso sistematico di entrambe, selezionate di volta in volta a seconda della funzione sintattica del nome che modificano (Pallotti, 2007)<sup>13</sup>. Sfortunatamente, proprio la particolare semantica di questi lemmi fa sì che nella situazione comunicativa qui analizzata, essi non compaiano mai con la funzione di soggetto, così che tale ipotesi, per il momento, resta inverificabile. Per necessità, quindi, ribadiamo la premessa teorica già posta in precedenza, ovvero che la forma di base dei nomi femminili qui considerati presenti la terminazione in *-a/*, indipendentemente dallo specifico lemma. Si tratta evidentemente di una regola, una delle prime sviluppate dall'apprendente nella costruzione dell'interlingua: dal punto di vista teorico, quindi, rientriamo decisamente nell'approccio funzionalista ben rappresentato dagli studi sulla Varietà Basica (Klein - Perdue, 1997). La domanda che ci poniamo ora è se ciascun apprendente sia in grado di selezionare la corretta terminazione di caso applicando un principio morfosintattico, cioè a seconda della funzione sintattica del nome. Per risolvere questo problema ci affideremo nella prossima sezione a un criterio statistico.

### 3.3 Correlazione tra test strutturati e interazione semi-spontanea

Passiamo allora a correlare i risultati delle due situazioni comunicative. Per ciascun partecipante, le prime quattro colonne della tab. 3 sono dedicate all'interazione semi-spontanea: esse indicano il numero di occorrenze correttamente prodotte, il numero di occorrenze totali, la probabilità di osservare tale distribuzione in assenza

<sup>13</sup> Ringrazio molto uno dei due revisori anonimi per aver evidenziato la necessità di questa importante precisazione.

di un principio morfo-sintattico, e il numero di lemmi prodotti. L'ultima colonna specifica invece lo scenario ricavabile dalla correlazione dei due test strutturati. Ripetiamo per chiarezza che tutti i conteggi si basano sulle sole occorrenze dei nomi femminili con nominativo in *-/a/* quando usati in funzione di oggetto.

Tabella 3 - *Correlazione tra scenario e strategia nell'interazione*

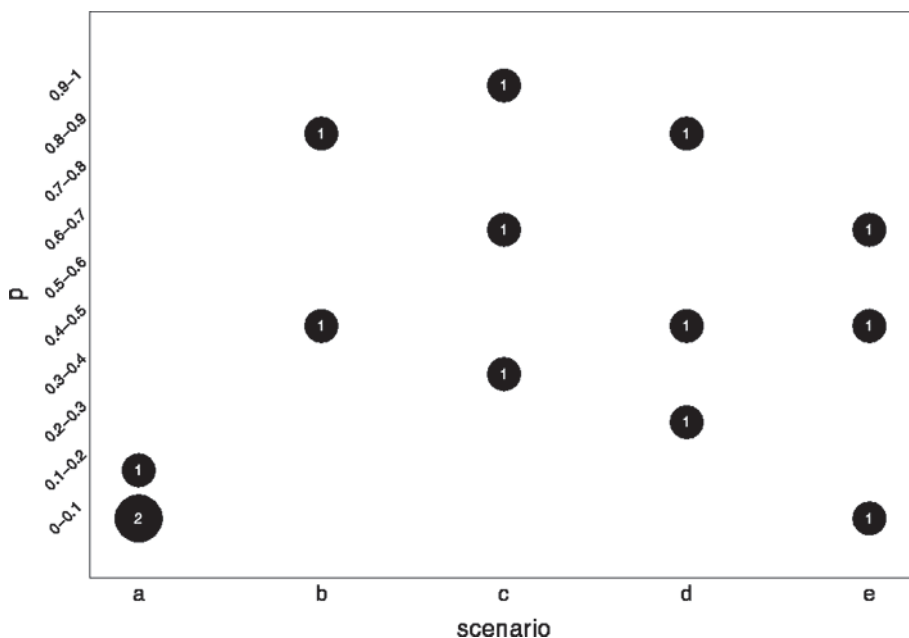
<i>partecipante</i>	<i>occorrenze corrette</i>	<i>occorrenze totali</i>	<i>p</i>	<i>lemmi</i>	<i>scenario</i>
5102	10	12	< 0,01	8	a
5116	2	2	< 0,01	2	a
5101	4	6	0,11	4	a
5112	2	3	0,13	3	a
5113	3	7	0,50	5	b
5118	0	3	0,88	3	b
5117	2	4	0,31	4	c
5115	2	6	0,66	5	c
5119 <sup>14</sup>	0	8	1,00	4	c
5111	1	2	0,25	2	d
5107	1	3	0,50	3	d
5114	1	5	0,81	5	d
5106	8	8	< 0,01	5	e
5109	6	13	0,50	7	e
5104	1	4	0,69	3	e

Tre apprendenti (5102, 5116, 5106) hanno un valore di *p* inferiore a 0,01, che testimonia della loro capacità di utilizzare le terminazioni di caso in modo sistematico<sup>14</sup>. Altri due (5101 e 5112) presentano valori di poco superiori a 0,10. Questi valori vanno interpretati come la probabilità che l'apprendente *non* stia applicando un principio morfosintattico, cioè che produca sistematicamente i nomi nella loro forma base, oppure ancora utilizzi ora l'una, ora l'altra terminazione secondo un criterio casuale. Valori piccoli di *p* suggeriscono che la proporzione di risposte corrette osservata debba essere dovuta a un intervento razionale e sistematico, quale ad esempio il principio morfo-sintattico messo in atto dall'apprendente. Nel caso di 5102, per esempio, il rischio di sbagliarsi è di fatto pari a zero, perché è quasi impossibile fornire la risposta corretta 10 volte su 12 senza ricorrere a un criterio sistematico; nel caso di 5109, invece, la probabilità di errore sale al 50%, perché tale è la probabilità corrispondente a 6 risposte corrette su 13. Data questa interpretazione del valore di *p*, qualunque soglia è necessariamente arbitraria. Osserviamo dunque che 5 apprendenti mostrano un valore di *p* inferiore

<sup>14</sup> Per giustificare tale affermazione dovremmo dimostrare che questi apprendenti sono in grado non solo di produrre la marca del caso accusativo, ma anche di distinguerla da quella del nominativo in base alla funzione sintattica del nome. In altre parole, i risultati che abbiamo mostrato paradossalmente non escludono che l'apprendente marchi tutti i nomi al caso accusativo. Non è possibile dimostrare il contrario in quanto a causa della loro semantica, i nomi che occorrono nella funzione di oggetto hanno ben poche probabilità di essere il soggetto di una frase, almeno nel contesto del gioco di ruolo. Si tratta in ogni caso di un'ipotesi remota e che non trova giustificazioni nell'input, in cui la frequenza e l'ambito di utilizzo del caso nominativo sono decisamente dominanti.

a 0,15, che potremmo interpretare come un indizio più o meno forte di un utilizzo sistematico delle terminazioni di caso per esprimere funzioni sintattiche. Con la sola eccezione di 5106, tutti rientrano nello scenario "a" dei test strutturati. La probabilità di osservare un principio morfosintattico nell'output dell'apprendente diminuisce drasticamente passando dallo scenario "a" e tutti gli altri. Riguardo a questi ultimi, non sembrano esserci particolari correlazioni con il valore di p, come mostrato dalla fig. 3.

Figura 3 - *Correlazione tra scenario e valore di p*



Possiamo dunque concludere che affinché un apprendente sia in grado di strutturare i propri enunciati secondo un principio morfosintattico nell'interazione semi-spontanea, è anche necessario che sia in grado di associare le terminazioni di caso alle corrispondenti funzioni sintattiche sia nel test di comprensione, sia in quello di produzione, con frasi bersaglio dall'ordine dei costituenti indifferentemente SO o OS; in altre parole, che appartenga allo scenario "a". È interessante notare che mentre l'interazione certamente richiede abilità sia di comprensione, sia di produzione, gli apprendenti in questo contesto producono esclusivamente enunciati con struttura SO; la capacità di gestire anche la struttura OS, per quanto mai sfruttata nell'interazione, sembra però essere un requisito perché la morfologia flessiva possa essere utilizzata in modo sistematico e corretto. In effetti, tutti gli scenari con l'eccezione di "d" corrispondono a vari livelli di sviluppo della competenza morfosintattica, osservabile in uno o più test e in particolari tipi di strutture bersaglio. In altre parole, gli apprendenti che vi ricadono sono in grado di gestire almeno in parte la morfosintassi polacca. Questa capacità sembra però svanire completamente nel momento in cui viene appli-



espressive motivate pragmaticamente, tra cui la topicalizzazione o focalizzazione dell'oggetto, incompatibili con l'ordine sintatticamente non marcato SVO. Lingue che non dispongono della categoria del caso, come l'italiano, ricorrono in effetti a mezzi linguistici piuttosto cospicui, quali, rispettivamente, la dislocazione a sinistra (12) e la frase scissa (13):

(12)  
Anna la ama Luca.

(13)  
È Anna che Luca ama.

È da notare però che entrambe le strategie possono efficacemente essere sostituite da particolari profili prosodici marcati. Lo stesso è vero anche in lingue morfologicamente ricche come il polacco: in caso di necessità, dunque, l'apprendente potrebbe semplicemente trasferire questa strategia.

Infine, notiamo che anche laddove la morfologia flessionale sia correttamente prodotta, il contrasto di animatezza (14) e la struttura SO (15) sono comunque rispettati.

(14)  
[ɔna        lubi        literatur-e]<sup>17</sup>  
lei[ ]NOM ama        literatura-ACC

(15)  
[i            ɔn        ma        ʒɔn-e        ev-e]<sup>18</sup>  
e            lui[ ]NOM ha        moglie-ACC        Ewa-ACC

Estremizzando, potremmo dunque concludere che la morfologia flessionale è in gran parte accessoria all'espressione di significati anche pragmaticamente complessi. Ciò non può che ricordare i principi di organizzazione dell'enunciato identificati per la Varietà Basica (Klein - Perdue, 1997), cioè quella particolare varietà di apprendimento iniziale comune a tutti gli apprendenti non guidati di una L2, in maniera largamente indipendente sia dalla lingua madre, sia dalla lingua bersaglio. In questo sistema, sorprendentemente autonomo ed efficiente, le parole compaiono in una sola forma invariabile, e se pure si osserva qualche esempio apparente di flessione, questa in realtà non è legata a un contrasto di significato: in altre parole, a forme di parola diverse non corrispondono significati diversi. Come si è visto, casi simili si ritrovano frequentemente anche nei nostri dati, in cui a nomi che svolgono la medesima funzione di oggetto – o piuttosto paziente, o, ancora, entità controllata – vengono assegnate differenti marche di caso. In assenza di morfologia, l'apprendente esprime il significato – e l'interlocutore, nativo o no, lo decodifica facilmente – in

<sup>17</sup> 5102.

<sup>18</sup> 5102.

base a principi di ordine semantico e pragmatico. Il primo, “controllore in prima posizione”, vuole che il referente dotato di maggior controllo sull’azione, cioè capace di influenzarla maggiormente, occupi la prima posizione nell’enunciato. Abbiamo mostrato come nei nostri esempi esista spesso un contrasto di animatezza, in cui naturalmente il referente animato è anche dotato di maggior controllo; non a caso, tutti questi enunciati hanno struttura SO, per cui il controllore appare appunto in prima posizione. Il principio di ordine pragmatico vuole invece che il focus appaia in ultima posizione, criterio anch’esso compatibile con l’ordine SO. Tutti questi principi risultano in una struttura non marcata in cui topic e agente combaciano nella prima posizione dell’enunciato.

Le stesse regolarità, d’altra parte, si ritrovano anche nell’input. Grazie alla metodologia VILLA, possiamo studiare la struttura dei modelli a cui gli apprendenti sono stati esposti. Almeno fino al momento della rilevazione, la maggior parte degli enunciati dell’input presenta un agente animato e un paziente inanimato, ordinati secondo un ordine dei costituenti SO (16: 136 occorrenze). Anche quando l’ordine sia OS per motivi pragmatici, la differenza di animatezza garantisce la corretta interpretazione (17: 35 occorrenze). Nel caso in cui entrambi i nomi siano animati, normalmente è rispettato l’ordine SO (18: 28 occorrenze), mentre le frasi OS (19: 7 occorrenze) sono rarissime. Solo in quest’ultimo scenario, però, la morfologia di caso è essenziale per estrarre la struttura sintattica della frase.

(16)  
*Filip*                      *pcha*                      *wózek*  
 Filip[ ]NOM              spinge                      carrello[ ]ACC

(17)  
*muzyk-ę*                      *lubi*                      *Leon*  
 musica-ACC              ama                      Leon[ ]NOM

(18)  
*mąż*                      *kocha*                      *żon-ę*  
 marito[ ]NOM              ama                      moglie-ACC

(19)  
*brat-a*                      *kocha*                      *Juli-a*  
 fratello-ACC              ama                      Julia-NOM

Concludiamo allora che la morfologia di caso non è essenziale ai fini dell’espressione del significato grammaticale, almeno nelle varietà di apprendimento iniziali considerate qui. Da un punto di vista quantitativo, la maggior parte degli enunciati dell’input presenta una coincidenza di topic, soggetto e agente nel primo nome. La morfologia di caso diventa davvero necessaria quando questa coincidenza non è più presente, come nella topicalizzazione o focalizzazione dell’oggetto. Queste ultime, in particolare, si realizzano in modo differente a seconda che la lingua disponga della categoria del caso, come il polacco, oppure no, come l’italiano: nel primo caso

infatti è sufficiente dotare i nomi delle marche morfologiche richieste, operazione comunque obbligatoria. L'italiano invece richiede un'apposita costruzione decisamente più massiccia. In ogni caso si tratta di strutture marcate, raramente prodotte nelle varietà di apprendimento iniziali, come marcati si possono considerare i contesti comunicativi in cui possono essere prodotte in modo appropriato.

### 5. *Conclusioni*

Concludendo, possiamo individuare due forme della competenza morfosintattica del medesimo apprendente, che si realizzano contemporaneamente a seconda del contesto. In un test strutturato, l'apprendente non ha la percezione di essere impegnato in una reale situazione comunicativa: l'artificialità evidente della situazione, osservabile per esempio nella ripetitività degli elementi bersaglio, solo minimamente mitigata dagli eventuali distrattori, e nel fatto di avere una macchina per unico interlocutore, spinge verso un'interpretazione più vicina al contesto di un esame che non all'idea stessa di comunicazione. Se qualche pressione viene esercitata sull'apprendente, questa deriva solo dal suo impegno a svolgere correttamente l'esercizio e dal giudizio del ricercatore. Dal punto di vista comunicativo, però, nessun messaggio deve essere formulato, in quanto fornito dalla stessa struttura del test: tutta l'attenzione dell'apprendente può essere dedicata alla forma con cui il messaggio deve essere codificato. Ciò non significa che i test strutturati siano facili: il test di ripetizione discusso qui, per esempio, pone considerevole difficoltà anche a quegli apprendenti che riportano i punteggi più alti, a causa della complessità delle operazioni che si è tenuti a svolgere contemporaneamente e in un breve lasso di tempo. Tuttavia, all'apprendente è risparmiata la formulazione del messaggio come mezzo per raggiungere un obiettivo.

Nel contesto interazionale, invece, le difficoltà sono decisamente maggiori. Anche in questo caso, l'apprendente sa che l'attenzione dei ricercatori e dell'insegnante è rivolta alla forma della sua produzione linguistica; al di là della loro presenza, inoltre, lo stesso contesto del corso di lingua per tradizione "scolastica" dedica grande attenzione alla correttezza grammaticale. Prima di pensare alla forma, però, l'apprendente deve anche formulare il messaggio da codificare. Anche questo è un compito complesso, che richiede di tenere conto delle domande e risposte dell'interlocutore, delle regole del gioco di ruolo e delle informazioni necessarie per svolgerlo, che sono date. Soprattutto, ciò che differenzia l'interazione dal test strutturato è la presenza di un obiettivo da conseguire utilizzando la L2. Se nel caso del test il punteggio potrebbe essere considerato un obiettivo, va detto che nell'ambito di VILLA l'apprendente non riceve alcuna valutazione, la quale in ogni caso potrebbe consistere al più in una percentuale di successo. Nel gioco di ruolo, invece, il raggiungimento dell'obiettivo è ben visibile e implica la collaborazione con il proprio interlocutore. Insomma, la priorità dell'apprendente è il contenuto del messaggio, piuttosto che la sua forma. L'essenziale è che la comunicazione, orientata al conseguimento di un obiettivo, abbia luogo in maniera efficace: le strategie linguistiche



adottate sono di fatto secondarie. Ecco perché anche chi nei test strutturati è in grado di utilizzare le terminazioni di caso, almeno in determinati contesti, nel gioco di ruolo si affida unicamente all'ordine dei costituenti e al contrasto di animatezza, strumenti sicuri e efficaci in tutte le lingue a lui conosciute, compreso l'italiano, e intuitivamente naturali tanto per gli apprendenti quanto per i nativi. In breve, i due contesti si distinguono in primo luogo per la necessità comunicativa e per gli obiettivi che li caratterizzano: laddove nell'interazione il linguaggio viene utilizzato come strumento per raggiungere un obiettivo "reale", per quanto artificioso, nel contesto del test strutturato l'obiettivo è l'uso stesso del linguaggio.

Potremmo considerare allora come la competenza "potenziale" dell'apprendente lo stato più avanzato delle ipotesi elaborate nel corso del processo di acquisizione. Si tratta di operazioni solo parzialmente automatizzate, che possono essere osservate in una situazione comunicativa controllata e asettica come i test strutturati. Non è escluso l'intervento di una componente esplicita e metalinguistica, se la struttura del test e la velocità di esecuzione lo consentono. La competenza morfosintattica reale è invece osservabile in ciò che è realmente alla portata dell'apprendente in un contesto comunicativo vero o verosimile, cioè le operazioni che sono state completamente automatizzate e permettono al locutore di concentrarsi non sulla forma, ma sul contenuto del messaggio e sulla generale situazione discorsiva. A questo riguardo, Van Moere (2012) suggerisce che l'efficienza dell'elaborazione del significato, in termini di automaticità, precisione e rapidità, debba essere considerata una competenza comunicativa a pieno titolo. Potremmo aggiungere che è senz'altro la competenza dominante in un contesto di interazione spontanea, in cui più importanti dell'accuratezza formale sono la rapidità e l'efficacia dello scambio comunicativo.

Tutto ciò ha importanti implicazioni per la didattica e la valutazione di una L2. I risultati di questo studio suggeriscono che l'analisi della produzione linguistica degli apprendenti in un contesto di interazione rappresenti il mezzo più adeguato per valutare che cosa l'apprendente è realmente in grado di fare nella L2, nonché il suo livello di accuratezza. A conferma di ciò, in questo lavoro abbiamo mostrato che i risultati ottenibili in tal modo possono essere radicalmente diversi da quelli dei test strutturati. Tali conclusioni sono coerenti con i risultati e le implicazioni metodologiche discussi nell'ambito di numerosi quadri teorici, quali ad esempio la distinzione tra apprendimento e acquisizione teorizzata da Krashen (1981), l'approccio della Varietà Basica (Klein - Perdue, 1997) e la teoria della Processabilità (Pienemann, 1998). Lo svantaggio di questo modo di procedere è certamente lo scarso controllo che è possibile esercitare sulle strutture bersaglio, la cui scelta è in gran parte affidata all'apprendente. La ricerca futura, dunque, potrà utilmente concentrarsi sulle modalità attraverso cui rendere tanto la didattica, quanto la valutazione di una L2 il più possibile simili a una situazione comunicativa realistica, che nella dimensione orale non potrà non prendere la forma dell'interazione. Il filone di studi riconducibili all'approccio noto come *Task-based language teaching* (si veda Ellis (2009) per una rassegna e una discussione) va certamente in questa direzione. Con questo studio, però, abbiamo voluto mostrare che quanto già osservato per

varietà di apprendimento più o meno complesse, vale anche per le primissime fasi dell'acquisizione: ci auguriamo che ciò porti da un lato a studi più approfonditi di queste varietà così difficilmente osservabili e ancora poco note, dall'altro allo sviluppo di strumenti didattici in grado di assistere e favorire il processo di acquisizione sin dal primo contatto con la lingua bersaglio.

### *Ringraziamenti*

L'autore desidera ringraziare vivamente i due revisori anonimi per i loro preziosi spunti di riflessione, insieme a tutti i membri dell'edizione italiana del progetto VILLA che hanno contribuito alla raccolta dei dati trattati in questo lavoro: Cecilia Andorno, Giuliano Bernini, Marina Chini, Roberta Grassi e Ada Valentini. Un sincero ringraziamento anche a tutti i membri del progetto VILLA, tra cui in particolare Marzena Watorek e Christine Dimroth, che hanno ideato e coordinato i test di comprensione e ripetizione, e a tutti gli apprendenti che hanno prestato il loro tempo e le loro interlingue a questo studio.

### *Bibliografia*

- ARTONI D. (2015), L'acquisizione della morfologia del caso in russo L2: uno studio trasversale, in FAVILLA E. - NUZZO E. (a cura di), *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, AltLA, Milano: 33-44.
- BADDELEY A. (2003), Working memory and language: an overview, in *Journal of Communication Disorders* 36: 189-208.
- BRUGMAN H. - RUSSELL A. (2004). Annotating Multimedia/Multi-modal resources with ELAN, in *Proceedings of LREC 2004*: 2065-2068.
- DIMROTH C. - RAST R. - STARREN M. - WĄTOREK M. (2013), Methods for studying the learning of a new language under controlled input conditions: The VILLA project, in *EUROSLA Yearbook* 13: 109-138.
- DRYER M. (2013a), Determining Dominant Word Order. In DRYER M.S. - HASPELMATH M. (eds.), *The World Atlas of Language Structures Online*. Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology, Leipzig: (<http://wals.info/chapter/s6>).
- DRYER M. (2013b), Order of Subject, Object and Verb. In DRYER M.S. - HASPELMATH M. (eds.), *The World Atlas of Language Structures Online*, Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology, Leipzig: (<http://wals.info/chapter/81>).
- ELLIS R. (2009), Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings, in *International Journal of Applied Linguistics* 19(3): 221-246.
- ESKILDSEN S. (2008), Constructing another Language - Usage-Based Linguistics in Second Language Acquisition, in *Applied Linguistics* 30(3): 335-357.
- KLEIN W. - PERDUE C. (1997), The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?), in *Second Language Research* 13(4): 301-347.

- KRASHEN S. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon, Oxford.
- MACWHINNEY B. (2000), *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk*, Lawrence Erlbaum, Mahwah.
- PALLOTTI G. (2007), An Operational Definition of the Emergence Criterion, in *Applied Linguistics* 28(3): 361-382.
- PIENEMANN M. (1998), *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*, John Benjamins, Amsterdam.
- SALABERRY R. - LOPEZ-ORTEGA N. (1998), Accurate L2 Production across Language Tasks: Focus on Form, Focus on Meaning, and Communicative Control, in *The Modern Language Journal* 82(4): 514-532.
- SATURNO J. (2015a), Input implicit ed esplicito e percezione delle terminazioni di caso in varietà iniziali di polacco L2, in FAVILLA E. - NUZZO E. (a cura di), *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, AItLA, Milano: 15-32.
- SATURNO J. (2015b), La trascrizione di Varietà di Apprendimento iniziali, in CHINI M., *Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici*, Franco Angeli, Milano: 117-138.
- SIEWIERSKA A. (1993), Syntactic weight vs information structure and word order variation in Polish, in *Journal of Linguistics* 29(02): 233-265.
- TARONE E. (1985), Variability in interlanguage use: a study of style-shifting in morphology and syntax, in *Language Learning* 35(3): 373-403.
- TARONE E. - PARRISH B. (1988), Task-Related Variation in Interlanguage: The Case of Articles, in *Language Learning* 38(1): 21-44.
- VALENTINI A. - GRASSI R. (2016), Oltre la frequenza. L'impatto della trasparenza e dell'accento sull'apprendimento del lessico in L2, in CORRÀ L. (a cura di), *Sviluppo della competenza lessicale. Acquisizione, apprendimento, insegnamento*, Aracne, Roma: 125-143.
- VAN MOERE A. (2012), A psycholinguistic approach to oral language assessment, in *Language Testing* 29(3): 325-344.
- VINTHER T. (2002), Elicited imitation: a brief overview, in *International Journal of Applied Linguistics* 12(1): 54-73.

## Fenomeni di riformulazione nell'interazione: apprendenti immigrati dell'italiano L2 e parlanti nativi dell'italiano L1 a confronto<sup>3</sup>

The study focuses on semi-spontaneous interactive texts between immigrant learners of Italian L2 and Italian native speakers (area of Naples). All learners have a high or almost native interlanguage competence of Italian. The purpose of the work is that of investigating the nature of the self-reformulations the learners produce in asymmetrical interactions with a native speaker for the light that they can shed on the dimensions of language, textuality and context. The questions we shall try to answer are the following:

- Do the learners exploit the same self-regulation strategies as the natives?
- How do they manage these strategies in an asymmetrical interaction?
- Can the type of L1 and the past attendance of Italian language courses play any role?
- Has the linguistic competence in L2 any influence?

We shall demonstrate that, despite the advanced or even almost native level of the learners, they often focus on “low level” operations (grammatical level) rather than on “high level” operations (pragmatic and textual levels), revealing by that their non-native use of the L2.

### 1. *Introduzione*

Nel nostro studio analizzeremo sequenze interattive semi-spontanee prodotte nell'ambito di un'indagine su immigrati polacchi, ucraini e senegalesi svoltasi a Napoli.

Le sequenze sono state elicitate per il tramite di un questionario mirante ad indagare le modalità di vita degli intervistati in Italia (amicizie, tipo di lavoro, livello di integrazione, progetti futuri ecc); gli informatori non erano tuttavia a conoscenza del questionario, che è stato condotto nella maniera più naturale possibile.

Gli informatori che hanno preso parte all'inchiesta presentano tutti un livello interlinguistico elevato, ovvero postbasico molto avanzato (cfr. Klein - Perdue, 1992; Giuliano, 2004). Ai gruppi di immigrati è stato affiancato un gruppo italofono di controllo, per il quale sono state ugualmente elicitate conversazioni semi-spontanee.

L'obiettivo dello studio è stato quello di analizzare – nell'ambito dei fenomeni di autoregolazione – la natura delle auto-riformulazioni a cui ricorrono gli apprendenti

---

<sup>1</sup> Università di Napoli Federico II.

<sup>2</sup> Université Paris 8 e Università di Napoli Federico II.

<sup>3</sup> Lo studio è stato scritto e diretto da Patrizia Giuliano. Tutte e tre le autrici hanno contribuito all'analisi dei dati utilizzati.

avanzati nel corso di un'interazione, e ciò al fine di identificare i livelli (pragmatico, lessicale ecc.) che gli apprendenti avvertono come più problematici o cruciali nell'ambito di un'interazione asimmetrica con un parlante nativo. La problematicità va qui intesa non solo come ciò che *l'apprendente* avverte come problematico per la produzione in L2 bensì anche e soprattutto come ciò che egli/ella considera di difficile comprensione (perché prodotto da un non nativo) *per il proprio interlocutore italofono*.

Le auto-riformulazioni possono gettar luce sul piano della lingua così come su quello della testualità e del contesto.

Dato il livello interlinguistico elevato dei nostri informatori, è evidente che solo il confronto diretto con le auto-riformulazioni prodotte da parlanti italofondi in un contesto analogo (interazioni del gruppo di controllo di cui sopra) permette di individuare ciò che è tipico dell'apprendente rispetto a ciò che è proprio del parlante nativo.

Quanto al quadro metodologico, ci siamo serviti soprattutto dei lavori di Bange (1996), Bange - Kern (1996), Bange, Carol - Griggs (2012), che situano l'approccio ai fenomeni di auto-riformulazione – così come individuati da Levelt (1989) – in una prospettiva interazionista (Clark - Wasow, 1998; Curl, Local - Walker, 2006; Bernicot, Salazar-Orvig - Veneziano, 2006).

Le domande a cui tenteremo, in particolare, di rispondere sono le seguenti:

1. Si può dire che l'apprendente ricorra agli stessi fenomeni di auto-riformulazione dei nativi?;
2. Che fisionomia assumono i meccanismi di auto-riformulazione in una conversazione asimmetrica tra nativo e non nativo?
3. È possibile che il tipo di L1 e l'eventuale frequentazione di corsi di lingua italiana influenzino i fenomeni in questione?
4. Qual è il ruolo svolto dal livello di competenza rispetto alle autoriformulazioni (cfr., per esempio, Simard *et al.*, 2011)?

Attraverso l'analisi dei dati dimostreremo che, malgrado il livello interlinguistico molto avanzato dei nostri apprendenti, accade che essi si concentrino spesso più su operazioni di "basso livello" (auto-riformulazioni grammaticali) che non su quelle di "alto livello" (dimensione pragmatico-testuale ed etero-regolazione). Essendo le autoriformulazioni di basso livello centrate sulla gestione della dimensione grammaticale (fonologia, morfologia, sintassi e lessico), la focalizzazione su di esse è sintomo di carenze nella competenza formale, il che rivela il carattere non nativo, per i parlanti, del codice linguistico in uso.

## 2. *Quadro teorico*

Le autoriformulazioni rappresentano un tipo di *monitoring* sulla propria produzione discorsiva. Esse appaiono quando l'attenzione del parlante si focalizza su di una difficoltà che lo costringe a rallentare il proprio discorso, con conseguente disautomatizzazione dello stesso, così come negli esempi che seguono, prodotti dal nostro gruppo di controllo italofono (GCI):

- (1) Angela GCI  
 \*INT: Cambieresti qualcosa della tua personalità?  
 \*SUI: Sì ## vorrei diventare ## *come dire? più forte più sicura* ecco
- (2) Carmine GCI  
 \*INT: Quindi pensi che una moglie debba stare in casa?  
 \*SUI: Il lavoro inevitabilmente sottrae del tempo e quindi è difficile conciliare # quindi se si tratta di un <impiego>[//] *un profilo medio* può andare # a livello manageriale di responsabilità è difficile poi conciliare queste cose con la vita familiare

Nel primo passaggio, la locutrice segnala una ricerca lessicale attraverso *come dire?* in associazione ad una pausa lunga (cfr. i simboli ##); la ricerca lessicale approda alle espressioni *più forte* e *più sicura*. Quanto al secondo esempio, il parlante rimpiazza il termine *impiego* con *un profilo medio*, che corrisponde evidentemente ad una definizione più precisa del tipo di lavoro non troppo impegnativo a cui egli intende riferirsi. Siamo, in entrambi i casi, in presenza di autoriformulazioni.

Secondo la prospettiva di Bange - Kern (1996) e quella di Tremblay (2014), da noi adottate, le autoriformulazioni vanno intese come parte integrante di un insieme più vasto di *fenomeni di autoregolazione del discorso orale*, in cui *autoregolazione* si riferisce al controllo cognitivo da parte del parlante delle strategie necessarie alla realizzazione di un compito discorsivo.

Riferendoci, inoltre, agli studi di Levelt (1983, 1989), seguiremo il modello di produzione linguistica e la classificazione di autoriformulazioni proposte dall'auto-  
 re – ed adottata anche da Bange - Kern (1996) –, distinguendo tra:

- autoriformulazioni portanti sulla *concettualizzazione* (il contenuto di ciò che si afferma; cfr. es 4 in § 4.2, relativo alla coesione discorsiva in quanto contenente dei mutamenti di progetto semantico, ed es. 2 *supra*, concernente il livello di precisione);
- autoriformulazioni portanti sulla *formulazione* (il codice linguistico che si impiega; cfr. es. 1 *supra*, per la ricerca lessicale, ed es. 3 in § 4.1, per la ricerca lessicale e morfologica).

Il primo tipo di autoriformulazioni è mirato alla coesione, alla chiarezza e alla maggiore precisione di quanto si sta enunciando; questo genere di operazioni enunciativive sono definite di *alto livello*. Il secondo tipo di autoriformulazioni ha invece come obiettivo la correttezza dei livelli morfologico, sintattico, lessicale e fonologico: siamo qui di fronte ad operazioni di *basso livello*. Sia le autoriformulazioni relative alla concettualizzazione che quelle relative alla formulazione sono di natura esplicita poiché segnalate dalla presenza effettiva di un *reparandum* che viene subito dopo rimpiazzato da un *reparans*.

Ai due tipi di fenomeni appena descritti ne va aggiunto tuttavia un terzo: si tratta delle *autoriformulazioni mascherate*, fornite da pause, esitazioni (*e*, *m*: ecc.) o ripetizioni. È facile intuire che mentre le autoriformulazioni esplicite si lasciano

descrivere – seppur talvolta con difficoltà – in vari sottotipi, a seconda del livello a cui sono interessate: (coesione, coerenza, precisione, lessico ecc.) quelle mascherate, non presentando indici visibili, restano per lo più oscure per l'osservatore quanto al motivo che le origina.

Va anche notato che diversi segnali discorsivi possono prendere parte ai fenomeni di autoriformulazione in qualità di riempitivi delle pause e di vere e proprie marche autoriformulative (*cioè, non so, allora* ecc.), dando luogo, rispettivamente, a riformulazioni mascherate e riformulazioni solo relativamente manifeste.

### 3. *Gli informatori, il task e gli obiettivi dello studio*

L'obiettivo dello studio è stato quello di individuare e classificare le autoriformulazioni prodotte da apprendenti avanzati e quasi-nativi dell'italiano L2 al fine di testare la loro *autonomia* nel *gestire* le forme e i contenuti prodotti nell'ambito di un'interazione *semi-spontanea con un parlante nativo*.

Per tale interazione, l'intervistatore italofono si è servito di un questionario fondato su domande biografiche, sociali e culturali (perché della venuta in Italia, vita in Italia, interessi, formazione culturale, opinione sull'Italia ecc.), che ha fatto da canovaccio per tutte le interviste dando luogo ad interazioni dai temi variegati (cfr. appendice per il questionario). Un questionario sociobiografico simile (con ovvii adattamenti) è stato usato per il gruppo di controllo italofono (cfr. *ibid.*).

Tutti gli apprendenti sono immigrati e risiedono nella città di Napoli; si tratta, nella fattispecie, di senegalesi, ucraini e polacchi (14 interviste). Gli ucraini presentano un livello avanzato mentre i polacchi e i senegalesi hanno un livello quasi-nativo. La differenza tra gli apprendenti avanzati e quelli quasi-nativi è stata stabilita sull'assenza, per la gran parte della conversazione, nelle interviste dei secondi, di stonature ai livelli morfologico (uso, ad esempio, del passato prossimo anziché di quello remoto, ancora fortemente attivo nell'area di Napoli), sintattico (costrutti, per esempio, al limite dell'accettabilità) e lessicale (iponimi al posto di iperonimi) rispetto ad una resa italoфона. Non è stato invece valutato nel dettaglio il livello fonologico.

I tre gruppi di apprendenti sono affiancati da un gruppo italofono di controllo di provenienza partenopea. Tutti gli informatori hanno una cultura da media ad alta. Gli apprendenti risiedono in Italia da più di dieci anni.

Nel corso dell'analisi si è data molta importanza a fenomeni quali gli espressi appelli all'aiuto del parlante nativo e le manifestazioni di disagio mascherato (risate nervose, sguardi dubbiosi verso l'interlocutore, ricorso alla L1 ecc.), e ciò al fine di stabilire il *grado di autonomia dell'apprendente* con competenza elevata in un'interazione *asimmetrica*, ovvero, nel nostro caso, un'interazione tra un parlante nativo ed uno non nativo nel contesto di impiego di un certo codice linguistico.



#### 4. L'analisi dei dati

##### 4.1 Gli apprendenti avanzati

Contrariamente a quanto ci si potrebbe aspettare, le autoriformulazioni dei livelli avanzati, rappresentati dal gruppo degli ucraini, presentano ancora una certa *attenzione per il codice* (e dunque per la formulazione, ovvero le operazioni di basso livello) pur non mancando la focalizzazione sui contenuti (vale a dire la concettualizzazione e dunque le operazioni di alto livello). Il grafico e la tabella che seguono illustrano il tipo, i valori assoluti e le percentuali di autoriformulazioni prodotte dagli ucraini.

Figura 1 - I livelli avanzati. Gli ucraini (valori assoluti)

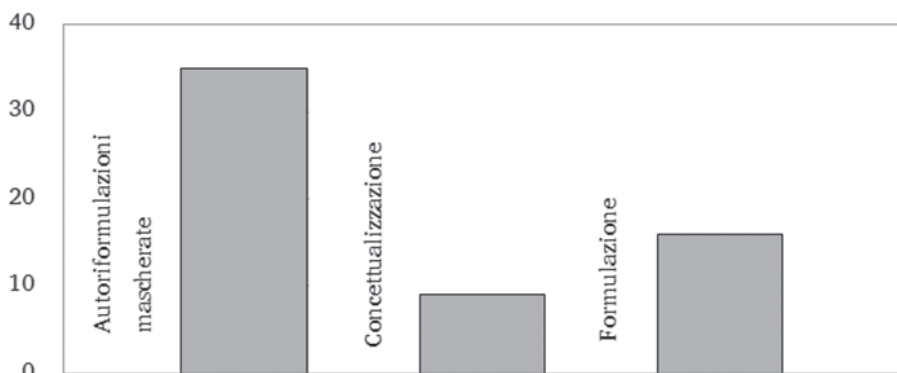


Tabella 1 - Le autoriformulazioni degli ucraini

	Ucraini
RIFORMULAZIONI/ TOTALE PROPOSIZIONI	<b>60 / 729</b>
AUTORIFORMULAZIONI MASCHERATE	<b>35 (58,3%)</b>
CONCETTUALIZZAZIONE:	<b>9 (15%)</b>
Coesione del discorso: Mutamento progetto semantico	- 8 (88,8%)
Precisione	- 1 (11,1%)
FORMULAZIONE:	<b>16 (26,7%)</b>
Ricerca lessicale	- 14 (87,5%)
Lapsus	- 0
Morfologia	- 1 (6,25%)
Progetto sintattico	- 1 (6,25%)

Può essere interessante chiedersi quali dimensioni grammaticali siano interessate dalle autoriformulazioni ai livelli avanzati. Dall'analisi dei dati degli ucraini, emerge che tali dimensioni risiedono nel *lessico* e nella morfologia; per il lessico, in particolare, l'attenzione dell'apprendente è diretta verso la ricerca lessicale. I *reparans* non sono però forniti dall'interlocutore, poiché l'apprendente avanzato risolve sempre *in modo autonomo* tali difficoltà (perfino quando la scelta fatta è sbagliata), a differenza di quanto accade nei livelli interlinguistici più bassi.



L'apprendente avanzato si rivela, in definitiva, ancora, a tratti, un po' insicuro delle proprie scelte lessicali e morfologiche ma ciò nonostante autonomo nei suoi interventi "riparatori". Forniamo di seguito un passaggio:

- (3) Natalya, Ucraina  
 \*INT: Come sei arrivata in Italia, voglio dire come turista o altro?  
 \*SUJ: Come turista e: con il <pullman> [//] pulmino [...] ho cominciato tante cose tante volte tanti corsi di lingua italiana [...] c'è <uno:> [//] un'intervista

Nei dati dei nostri informatori avanzati, la fonologia e la sintassi non sono interessate da alcuna autoriformulazione: si può affermare che siano aree più semplici da gestire?

Nel caso della fonologia, si può ipotizzare che l'apprendente avanzato non presti oramai più attenzione a certe inevitabili deformazioni presenti nella sua interlingua, considerandole per così dire scontate sia per sé che agli occhi dell'interlocutore nativo. Per la sintassi la risposta è più incerta ma non sembra poter risiedere in una qualche "semplicità" di questa area, data l'alta frequenza di costrutti pragmaticamente e semanticamente marcati nelle varietà parlate di italiano.

L'ordine relativamente libero dell'italiano potrebbe però, perlomeno, in parte essere d'aiuto rispetto alle norme invece in apparenza più restrittive della morfologia e del lessico.

L'apprendente avanzato potrebbe, in definitiva, avere una *consapevolezza* rispetto al dominio della morfologia e del lessico *maggiore* che rispetto a quelli della sintassi e della pragmatica (strutture marcate), che possono essere avvertite come più sfuggenti e dunque più difficili da dominare (cfr. anche Lennon, 1990, 1994; Tremblay, 2014).

#### 4.2 Gli apprendenti quasi-nativi

Le interviste dei senegalesi mostrano una chiara differenza con quelle degli apprendenti avanzati: nella fattispecie, le autoriformulazioni relative al codice grammaticale da essi prodotte sono ridotte al 19,1 % rispetto al 26,7 % degli ucraini; sono invece *più frequenti quelle relative al contenuto* (concettualizzazione): 27,3 % per i quasi-nativi *vs* 15 % per gli avanzati.

L'estratto che segue, tratto dall'intervista ad uno dei nostri informatori senegalesi, contiene svariate riformulazioni portanti sulla concettualizzazione (cambiamenti di progetto semantico):

- (4) Pierre, Senegalese  
 \*EXP: cosa ti ha spinto a rientrare?  
 \*SUJ: ma guarda tornare in Senegal ## è stato visto come un fallimento almeno # io quando sono partito qui ero così convinto dicevo torno a casa mia vado là posso anche lavorare che mi interessa # però quando sono stato là <è stato proprio una> [//] da parte sia dei miei genitori # la mia famiglia

*un po' non hanno capito # cioè <io ovviamente non è> [//] non mi condizionano mai sulle mie decisioni perché sono abbastanza autonomo e loro mi hanno sempre messo nella mia responsabilità # dover diciamo fronteggiare tutto ciò che ho deciso di fare però mi hanno fatto sentire <che> [//] come se fosse un fallimento*

Il grafico e la tabella forniti di seguito illustrano il tipo, i valori assoluti e le percentuali di autoriformulazioni prodotte da senegalesi e polacchi:

Figura 2 - Livelli Quasi-nativi: Senegalesi e polacchi a confronto (valori assoluti)

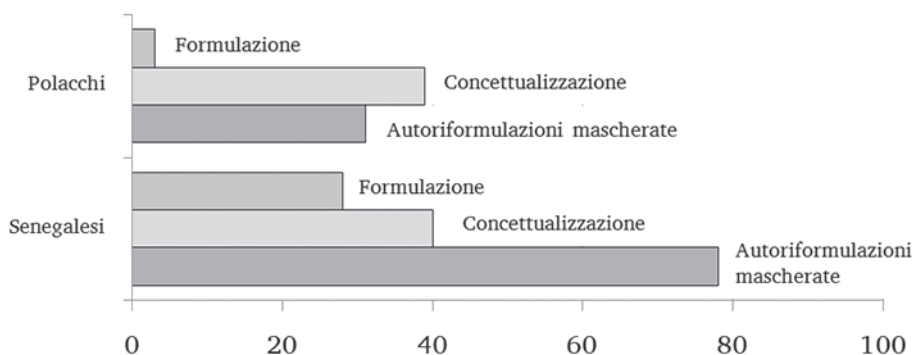


Tabella 2 - Le autoriformulazioni dei senegalesi e dei polacchi

	Senegalesi	Polacchi
RIFORMULAZIONI/TOTALE PROPOSIZIONI	146 / 1382	73 / 1120
AUTORIFORMULAZIONI MASCHERATE	78 (53,4%)	31 (42,4%)
CONCETTUALIZZAZIONE:	40 (27,3%)	39 (53,5%)
Coesione del discorso: Mutamento progetto semantico	- 27 (67,5%)	- 23 (59%)
Precisione	- 13 (32,5%)	- 16 (41%)
FORMULAZIONE:	28 (19,1%)	3 (4,1%)
Ricerca lessicale	- 15 (53,6%)	- 1 (33,3%)
Lapsus	- 2 (7,1%)	- 1 (33,3%)
Morfologia	- 11 (39,3%)	- 0

Dal grafico e dalla tabella emerge che i livelli quasi-nativi dei polacchi offrono una tipologia di autoriformulazioni più decisamente orientata verso la concettualizzazione (53,5 %) piuttosto che verso la formulazione (morfologia e ricerca lessicale 4,1%), a differenza dei senegalesi, in cui il rapporto tra l'uno e l'altro tipo di autoriformulazioni è alquanto equilibrato (27,3% vs 19,1%). Viene naturalmente da chiedersi perché le interlingue dei quasi-nativi senegalesi e quelle dei polacchi presentino differenze nella tipologia delle auto-riformulazioni nonostante la comparabilità del livello interlinguistico e del numero di proposizioni prodotto (1382 per il gruppo senegalese e 1120 per i polacchi): in ciò che segue tenteremo di individuarne le ragioni.

Un primo fattore da considerare riguarda le *differenze tipologiche tra le L1 coinvolte* (wolof, pular, francese vs polacco) e *l'italiano L2*, ovvero potrebbe la diversità di risultati essere sintomo di una assimilazione differente della grammatica della L1 da parte dei due gruppi di apprendenti quasi-nativi? Il polacco è naturalmente più vicino all'italiano, sia geneticamente che tipologicamente, di quanto non lo siano il wolof e il pular (lingue isolanti della famiglia niger-congo). I senegalesi conoscono e usano però anche il francese; è tuttavia difficile dire quanto il wolof e il pular siano stati più o meno dominanti rispetto a tale lingua veicolare nel passato linguistico degli informatori.

Un secondo fattore da considerare è l'eventuale frequentazione di corsi di italiano, al qual proposito Bange - Kern (1996) e Tremblay (2014) ritengono che l'alta frequenza di autoriformulazioni portanti sul codice sia il riflesso dell'eccessiva focalizzazione sulla grammatica dell'apprendente istituzionalizzato perfino nell'ambito dell'interazione. Ora, i nostri parlanti senegalesi hanno frequentato corsi di italiano molto brevi, sono però attualmente sposati con italiani o hanno partner italiani. Per i polacchi, solo la metà ha seguito (brevi) corsi di italiano; hanno inoltre tutti partner italiani. Data la brevità dei corsi seguiti dai nostri informatori (sei mesi all'incirca), la residenza lunghissima in Italia (più che decennale) e la frequentazione di partner italiani, non è possibile definire i nostri apprendenti come "istituzionalizzati" nel senso di Bange - Kern (1996) e di Tremblay (2014) (i nostri vivono del resto in Italia e non nel loro Paese).

#### 4.3 Apprendenti quasi-nativi e gruppo italofono a confronto

Nel presente paragrafo metteremo a confronto il tipo e le percentuali di autoriformulazioni prodotte dai nostri gruppi quasi-nativi di senegalesi e polacchi con quelle che emergono dalle interviste fatte al gruppo di controllo italofono, al fine di calcolare l'eventuale distanza o vicinanza degli apprendenti dai e ai fenomeni di autoregolazione così come gestiti dai parlanti nativi dell'italiano.

Si osservino il grafico e la tabella che seguono:

Figura 3 - *Quasi-nativi e italofoni a confronto (valori assoluti)*

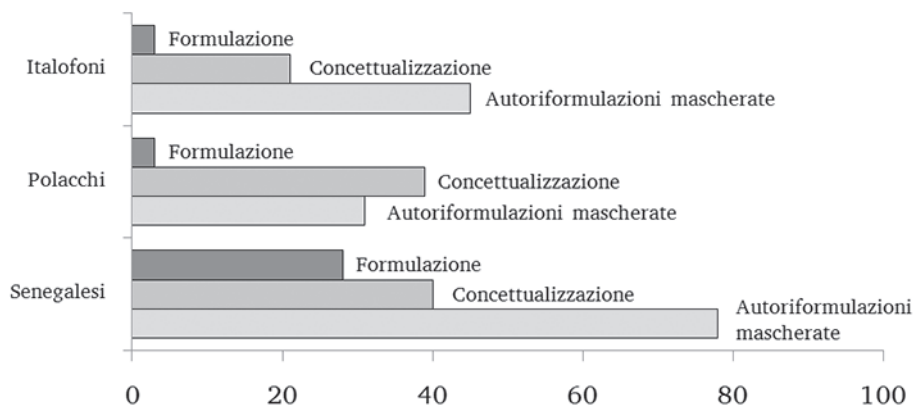


Tabella 3 - *Le autoriformulazioni dei gruppi quasi-nativi e del gruppo di controllo italofono*

	<i>Senegalesi</i>	<i>Polacchi</i>	<i>Italofo</i>
RIFORMULAZIONI/TOTALE PROPOSIZIONI	146 / 1382	73 / 1120	76 / 439
AUTORIFORMULAZIONI MASCHERATE	78 (53,4%)	31 (42,4%)	52 (68,4%)
CONCETTUALIZZAZIONE:	40 (27,3%)	39 (53,5%)	21 (27,6%)
Coesione del discorso: mutamento progetto semantico	- 27 (67,5%)	- 23 (59%)	- 18 (85,7%)
Precisione	- 13 (32,5%)	- 16 (41%)	- 3 (14,3%)
FORMULAZIONE	28 (19,1%)	3 (4,1%)	3 (4%)
Ricerca lessicale	- 15 (53,6%)	- 1 (33,3%)	- 3 (100%)
Lapsus	- 2 (7,1%)	- 1 (33,3%)	- 0
Morfologia	- 11 (39,3%)	- 0	- 0

Gli italofo

Quanto ai polacchi, le autoriformulazioni da questi prodotte sono vicine, sia per tipologia che per percentuali, a quelle constatate per gli italofo

Quest'ultima constatazione, ovvero il fatto che le autoriformulazioni mascherate siano più frequenti presso i nativi che non presso gli apprendenti può, a nostro parere, essere attribuita alla maggiore padronanza del codice formale da parte degli italofo

### 5. *Discussione finale*

Il presente studio ha tentato di dimostrare che, nell'ambito di interazioni semi-spontanee, gli apprendenti avanzati e determinati gruppi di quasi-nativi (per esempio quelli con L1 isolanti) presentano ancora una rilevante concentrazione sul codice linguistico (formulazione) piuttosto che sui contenuti (concettualizzazione), e prova ne è il tipo e le percentuali di auto-riformulazioni da essi prodotte.

Contrariamente, tuttavia, a quanto ci si potrebbe aspettare, tutti gli informatori sono in grado di gestire in maniera del tutto autonoma i fenomeni autoriformulativi prodotti, nonostante il genere discorsivo in oggetto sia l'interazione; mancano infatti appelli all'interlocutore o segni di disagio così come pure il ricorso ad altre L2 o alla L1.

Fincher (2006), Simard et al. (2011) e Kormos (1999, 2000) hanno sostenuto che il livello di competenza degli apprendenti è il fattore che maggiormente influenza la produzione di autoriformulazioni, non tanto nel senso della loro frequenza quanto piuttosto della loro *tipologia*.

I nostri risultati sono in accordo con quanto osservato dagli autori appena citati, poiché la differenza tra i livelli di competenza dei nostri apprendenti e quella tra gli apprendenti e i nativi non risiede nella frequenza delle autoriformulazioni (che sono frequenti per tutti i gruppi) quanto appunto nella tipologia delle stesse.

Bange - Kern (1996) e Tremblay (2014) sostengono che l'attenzione sul codice nel senso di morfologia e lessico (e a scapito di sintassi e fonologia) sarebbe il riflesso di pratiche educative di tipo comunicativo in cui si dà molta importanza a questi due ambiti nella correzione dell'errore: verrebbero cioè trascurate le funzioni globali delle autoriformulazioni a favore di funzioni correttive più locali (morfologia e lessico). La similarità tra i risultati di Tremblay (2014) (apprendenti istituzionali) e i nostri risultati per gli informatori avanzati ucraini e per i quasi-nativi senegalesi non può avere però la stessa spiegazione, poiché i nostri soggetti hanno appreso l'italiano in ambiente naturale e attraverso interazioni reali. La focalizzazione su morfologia e lessico potrebbe perciò, a nostro avviso, avere *ragioni psicolinguistiche più profonde* che vanno al di là delle pratiche educative: l'apprendente di L2 – naturale o istituzionale che sia – mostra, perfino ai livelli avanzati e quasi-nativi, preoccupazioni *locali*, ovvero legate alla dimensione della frase e al dominio grammaticale, a discapito dei fenomeni di organizzazione globale del testo, e ciò malgrado la totale autonomia nella risoluzione delle difficoltà e dunque il mancato ricorso all'aiuto dell'interlocutore. I risultati ottenuti per gli informatori polacchi ratificano del resto l'ipotesi di una pianificazione meno agevole poiché, nonostante l'assenza di autoriformulazioni relative al codice linguistico, essi evidenziano un numero di autoriformulazioni manifeste più consistente di quelle mascherate rispetto ai risultati degli italofoeni; ora, essendo, normalmente, le autoriformulazioni manifeste più costose in termini temporali e più imbarazzanti in termini emotivi, ciò sembra poter validare l'ipotesi che esse siano sottese da processi psicolinguistici più rallentati e dunque meno automatizzati in termini procedurali.

### *Bibliografia*

- BANGE P. (1996), Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère, in *Les Cahiers du Cediscor* 4: 189-202.
- BANGE P. - KERN S. (1996), La régulation du discours en L1 et en L2, in *Etudes Romanes* 35: 70-103.
- BANGE P. - CAROL R. - GRIGGS P. (2012), *L'apprentissage d'une Langue Etrangère: Cognition et Interaction*, Paris, L'Harmattan.
- BERNICOT J. - SALAZAR-ORVIG A. - VENEZIANO E. (2006), Les reprises : dialogue, formes, fonctions et ontogenèse, in *La Linguistique* 42(2): 29-50.

- CLARK H. - WASOW T. (1998), Repeating words in spontaneous speech, in *Cognitive Psychology* 37: 201-242.
- CURL T.S. - LOCAL J. - WALKER G. (2006), Repetition and the prosody-pragmatics interface, in *Journal of Pragmatics* 38(10): 1721-1751.
- FINCHER A. (2006), *Functions of self-initiated self-repairs in an advanced Japanese language classroom*, unpublished Ph.D. Thesis, Griffith University, Australia.
- GIULIANO P. (2004), *La Négation linguistique dans l'acquisition d'une langue étrangère*, Bern, Peter Lang.
- KLEIN W. - PERDUE C. (1992), *Utterance structure*, Amsterdam, John Benjamins.
- KORMOS J. (1999), Effect of speaker variables on the self-correction behavior of L2 learners, in *System* 27(2): 207-221.
- KORMOS J. (2000), The role of attention in monitoring second language speech production, in *Language Learning* 50: 343-384.
- LENNON P. (1990), Investigating fluency in EFL: a quantitative approach, in *Language Learning* 40: 387-417.
- LENNON P. (1994), Self-correction and error in advanced learner spoken narrative, in BARTELT G. (ed.), *The Dynamics of Language Processes. Essays in honor of Hans W. Dechert*, Gunter Narr Verlag, Tübingen: 85-103.
- LEVELT W.P. (1983), Monitoring and self-repair in speech, in *Cognition* 14: 41-104.
- LEVELT W.P. (1989), *Speaking. From intention to articulation*, Cambridge MA, MIT Press.
- SIMARD D. - FORTIER V. - ZUNIGA M. (2011), Attention et production d'autoreformulations autoamorçées en français langue seconde, quelle relation?, in *Journal of French Language Studies* 21: 417-436.
- TREMBLAY A. (2014), *Relation entre le type, la fréquence et la qualité des autoreformulations autoamorçées produites par des apprenants adultes en français langue seconde lors d'un programme d'immersion de cinq semaines*, Thèse de Maîtrise en Linguistique, Université du Québec à Chicoutimi, Canada.

## Appendici

### Simboli e abbreviazioni

gruppo di controllo italofono	GCI
intervistatore	*INT:
intervistato	*SUJ:
autoriformulazione	< >[//]
pausa breve	#
pausa lunga	##
allungamento vocalico	:
segnala la soppressione di un passaggio	[...]

*Il questionario per gli apprendenti*

## Informazioni biografiche

1. Qual è il suo paese d'origine? Da quale città o zona del suo paese proviene?
2. Con chi è arrivato in Italia?
3. Quali sono i motivi che hanno spinto lei (o la sua famiglia) a trasferirsi in Italia?
4. Quanti anni ha?
5. Che livello scolastico ha (se non hanno finito il liceo, l'università ecc., chiedere il numero di anni del percorso scolastico seguito)?
6. Che religione professa?
7. Da quanto tempo risiede in Italia?
8. Ha vissuto in altre città italiane prima di venire a Napoli? Se sì, per quanto tempo? Perché si è spostato?
9. Che lavoro svolge?
10. Se attualmente è disoccupato/a, ha mai lavorato in Italia in precedenza? Se sì, cosa faceva?
11. Ha mai lavorato nel suo paese? Se sì, cosa faceva?
12. È sposato o ha un fidanzato/una fidanzata?
13. Qual è la nazionalità del coniuge/fidanzato/a?
14. Qual è il livello di istruzione del coniuge/fidanzato/a?
15. Qual è il lavoro del coniuge/fidanzato/a?

## Competenza linguistica

1. Qual è la tua lingua materna?
2. Come ha appreso la nostra lingua?
3. Ha mai frequentato un corso di italiano? Se sì per quanto tempo e dove?
4. Le piacerebbe seguire un corso di italiano per stranieri?
5. Le piace l'italiano?
6. Lo trova facile o difficile?
7. Ha appreso il napoletano o l'italiano?
8. Sa distinguere l'italiano dal napoletano?
9. Cosa trova difficile in italiano (o napoletano), quando deve comunicare?
10. Che lingua usa nell'ambiente di lavoro (lavoro attuale e eventuali lavori passati)?
11. Legge giornali italiani? Se sì quanto spesso?
12. Vede la TV italiana? Se sì quanto spesso?
13. Legge giornali in L1?
14. Vede programmi televisivi in L1?
15. È in Italia con la famiglia? Se sì, quale lingua usa in famiglia, ovvero con i genitori? E con i fratelli?
16. Con chi vive altrimenti? Che lingua usa (eventualmente) con il coinquilino/i coinquilini?

17. Quale lingua usa quando parla con i suoi connazionali?
18. Quale lingua usa quando si rivolge agli italiani?
19. Ha un marito/una moglie o un partner italiano? Ha un partner straniero? Che lingua usa con il partner?
20. Se ha figli, che lingua usa con i figli?
21. A cosa pensa sia utile per uno straniero, una migliore conoscenza dell'italiano? (Integrarsi meglio nella società, avere più opportunità di lavoro, relazionarsi con gli altri, altro).
22. Cosa pensa sia utile per uno straniero appena arrivato in Italia? (La conoscenza delle leggi, la conoscenza della lingua, la conoscenza della cultura).
23. Conosce altre lingue straniere? Se sì, quali?
24. A quale età le ha apprese (specificare per ciascuna)?
25. Le pratica? se sì, come le pratica?
26. Pensa che qualcuna delle lingue che conosce sia più vicina all'italiano? Se sì se ne serve o se ne è servito per parlare in italiano? Se sì quali?

#### Informazioni sull'inserimento sociale

1. Che cosa pensa della città di Napoli?
2. Che cosa pensa dei napoletani?
3. Crede che i napoletani siano razzisti o tolleranti?
4. È mai stato vittima di episodi di razzismo? Me ne vorrebbe parlare?
5. Frequenta più italiani o più stranieri?
6. Ha amici italiani?
7. Lei si sente inserito/a nella società napoletana o comunque nel comune in cui vive?
8. Ha sempre vissuto nello stesso comune? Se no, in quali altri comuni della provincia di Napoli ha vissuto? Perché si è spostato?

#### Progetti per il futuro

1. Pensa di restare a Napoli o di trasferirsi in un'altra città italiana?
2. Se vuole trasferirsi, dove pensa di andare?
3. Vuole restare in Italia per sempre o solo per alcuni anni?
4. In futuro le piacerebbe ritornare nel tuo paese di origine o emigrare altrove?

#### Altre informazioni

1. Ha o ha mai avuto un contratto di lavoro regolare?
2. Come viene trattato o veniva trattato nei suoi lavori precedenti dal suo datore di lavoro (eventualmente distinguere tra l'attuale lavoro e quelli passati)?
3. Se vive con la famiglia, da quante persone è composta quest'ultima?
4. Hai conservato contatti/rapporti con parenti/amici/conoscenti/ che ancora abitano nel tuo paese di origine? Se sì, quante volte vi sentite in un mese?



*Il questionario per gli italofoeni*

## Informazioni biografiche

1. Quanti anni ha?
2. Qual è il suo livello di istruzione?
3. È sposato/a? ha figli? Se sì, di che età?
4. Cosa fa nella vita?

## Lingua e dialetti

1. Quale/i lingua/e usa nei contesti formali? E in quelli informali?
2. Capisce il dialetto napoletano e/o eventuali altri dialetti/li parla? Se sì, in quali contesti?

## Tempo libero

1. Come trascorre il suo tempo libero?
2. Quali sono i suoi hobbies e/o passioni?

## Lavoro, amicizia e valori in generale

1. È soddisfatto del suo lavoro? Pensa che sia adatto a lei?
2. Nella società moderna che posto occupa il lavoro nella vita dell'uomo?
3. Se perdesse il lavoro, come cambierebbe la sua vita?
4. Che posto occupa nella sua vita l'amicizia? Su cosa si fonda un'amicizia sincera?
5. Cosa rappresenta per lei la famiglia? Pensa che si stia perdendo questo valore? Se sì, perché?
6. Pensi che si possano conciliare le proprie ambizioni con la vita familiare?
7. Quanto sono importanti le tradizioni?
8. Quali valori insegna ai tuoi figli?

## Varie

1. Come vive la crisi che sta colpendo la nostra società?
2. Quali sono le sue aspettative future?
3. Cosa cambierebbe di sé?
4. Come gestisce una situazione di forte stress?
5. Mi racconterebbe un episodio che l'ha segnato particolarmente (triste o comico) o anche l'ultima vacanza?
6. Legge giornali/riviste? Ascolta la radio?

PARTE IV

L'INTERAZIONE IN CONTESTI  
MULTILINGUI



ARTURO TOSI<sup>1</sup>

## Tradurre da una lingua franca

This article is divided into three parts. The first introduces different meanings of the notion of 'lingua franca' as they are found today in ordinary language, in the use of mass media and in the usage of the research literature. Attention is focused on the difference between the use of ELF (English as a lingua franca) and EFL (English as a foreign language) two key-concepts that should not be used interchangeably. The second part concentrates on the features of the use of English language, in the EU multilingual environment where it serves the function of a lingua franca. The third part investigates the textual characteristics of ELF when it is used as the original for all translations in the 24 languages. The conclusion is that none of the translations read like an original because the original also reads like a translation. The EU has not yet given its Euro-English the status of lingua franca, but in actual fact day-to-day translation operations are treating it as such.

### 1. *Introduzione*

“Come si traduce da una lingua franca?” è ovviamente una domanda retorica, non tanto perché la risposta sia già chiara, ma perché non è necessaria. La questione potrebbe essere impugnata da qualsiasi traduttore con l'argomentazione che quando si ha di fronte un testo da tradurre, lo si traduce e basta. Tuttavia la domanda esprime una problematica interessante derivata dall'abbinamento della nozione di lingua franca all'attività della traduzione. Dal momento che quando ci si riferisce ad una lingua franca si tratta normalmente di comunicazione orale, va detto subito che questo articolo affronterà problematiche che riguardano la traduzione della lingua scritta e non l'interpretazione di quella parlata. Per quanto riguarda invece il significato in cui è usato il termine 'lingua franca' nelle prossime pagine, si rende necessaria una precisazione preliminare più dettagliata.

### 2. *Diversi significati di 'lingua franca'*

La problematica terminologica cui si è accennato sopra è resa ancora più complessa dal fatto che in questi ultimi anni 'lingua franca' si è rivelata una nozione controversa. Infatti se questo termine ricorre nella stessa forma in varie lingue questo non è un indicatore di consenso; anzi le ambiguità inerenti al suo uso sembrano essere le stesse in paesi diversi. Innanzitutto l'etimologia è incerta, come dimostrano alcune fonti che attribuiscono a 'franca' il senso di 'libero accesso', uguale a quello dell'e-

---

<sup>1</sup> Royal Holloway University of London Università degli Studi di Siena.

spressione ‘porto franco’. Invece per altre fonti la voce ‘parlar franco’ significherebbe ‘parlar francese’. Secondo alcuni studiosi il termine deriverebbe da un’espressione diffusasi nel mondo arabo per riferirsi ai soldati cristiani di provenienza occidentale, la cui maggioranza era appunto francese fin dalle prime crociate e presumibilmente francofona. È anche incerta l’origine storica, che secondo alcune fonti va collegata alla voce araba *lisan-al-farang*, mentre per altre risalirebbe alla lingua latina. Altri studiosi ritengono sia probabile, anche se non facile da dimostrare, che all’origine ci fosse una convergenza linguistica, con due significati diversi fusi e confusi tra loro. Infine non c’è consenso sul fatto che una ‘lingua franca’ possa avere parlanti nativi. Tanto che per alcuni linguisti questa circostanza sarebbe in contraddizione proprio con la funzione di lingua ausiliaria che è all’origine del concetto. Per non soffermarci troppo su queste divergenze, che vanno comunque spiegate in una premessa terminologica, le finalità di questo contributo richiedono di distinguere i diversi significati della nozione diffusi nell’uso comune e in quello specialistico. Se ne possono individuare almeno quattro.

Un significato di ‘lingua franca’, che potremmo chiamare “storico”, è quello riferito ad una parlata con base prevalentemente toscana, oggi scomparsa, che si era formata per semplificare la comunicazione tra mercanti e marinai di madrelingua diversa nei porti del Mediterraneo, durante il predominio delle repubbliche marinare. Questo pidgin era chiamato *sabir*, che significa appunto ‘sapere’ nel senso di ‘capire’, e fu studiato e descritto dal linguista maltese di Cambridge, Joseph Cremona (2002), il quale fu il primo ad analizzarne le varianti cronologiche e diatopiche. Trattandosi di un gergo estremamente semplificato che non aveva parlanti nativi e che normalmente non veniva scritto, non ha lasciato traccia, anche se qualche riferimento al suo uso è reperibile nelle commedie del Goldoni, di Molière e nelle memorie di alcuni viaggiatori, come Giacomo Casanova. Naturalmente gerghi analoghi che si erano pidginizzati partendo dalle radici di lingue europee diverse come il francese, lo spagnolo e il portoghese, sono emerse nei secoli successivi quando le potenze navali di quei paesi estesero la loro influenza sulle coste orientali del Mediterraneo e su quelle dell’Africa occidentale. Un significato di ‘lingua franca’ completamente diverso, è quello che è entrato oggi nell’uso dei mass media nel senso generico di ‘lingua internazionale’. Lo si incontra di frequente sia nella stampa che nei programmi televisivi, sia nel nostro paese che in altri, quando ci si vuole riferire, ad esempio, all’inglese, che è diventato veicolo della globalizzazione. In questo senso è un’espressione più ricercata, ma molto simile a modi di dire più colloquiali come ‘global English’ o *globish*.

Oltre a questi significati di ‘lingua franca’, così lontani nel tempo e così diversi tra loro, se ne incontrano altri due diffusi nell’ambito della ricerca contemporanea. La loro coesistenza è complicata dal fatto che si tratta di due nozioni contrassegnate da presupposti teorici diversi; e purtroppo questa loro specificità e la possibilità di confonderli non sono sempre messe in evidenza dalle fonti. Un significato è quello cui si riferisce l’acronimo ELF, che sta a significare *English as a lingua franca*: un’espressione oggi di grande diffusione sia nelle titolazioni dei convegni sia nelle pub-

blicazioni scientifiche, tanto che ormai funziona da segno distintivo dell'identità professionale di un nutrito settore di linguisti. A questo proposito è da notare che la nozione ELF ha praticamente soppiantato un altro termine fino a qualche anno fa di grande diffusione internazionale, *English as a foreign language* (EFL). C'è poi un altro significato di 'lingua franca' usato dai linguisti, non per riferirsi all'inglese parlato da stranieri, ma alla funzione che qualsiasi lingua può trovarsi ad assolvere come lingua ausiliaria in situazioni in cui due interlocutori, o i diversi membri di una comunità sono di madrelingua diversa. La distinzione tra 'lingua franca' in quest'ultimo senso, e l'ELF di cui si è parlato sopra, è fondamentale: tanto che ormai molti linguisti sentono il bisogno di sottolineare il fatto che i due significati non devono essere confusi. Con l'acronimo ELF si intende attribuire il ruolo di lingua franca a qualsiasi manifestazione dell'inglese internazionale, trattandosi di una varietà d'uso espressa da parlanti non nativi e quindi diversa dallo *standard English*. Chi invece utilizza il significato di 'lingua franca' per riferirsi alla funzione di lingua ausiliaria in cui può trovarsi qualsiasi lingua, ritiene improprio restringerne il ruolo all'inglese, e poi allargarne il significato a qualsiasi manifestazione di questa lingua da parte di chi non ne è un parlante nativo. La spiegazione data da alcuni capofila della scuola dell'ELF è mirata a giustificare la rilevanza di ELF e il rifiuto di EFL:

The English as a lingua franca movement (henceforth ELF) distinguishes itself from English as a foreign language teaching (or EFL) by locating itself within a Global Englishes paradigm in which, 'non-native speakers[...] and all English varieties, native and non-native, are accepted in their own right rather than evaluated against a NSE [Native Speaker English] benchmark' (Jenkins *et al.*, 2011: 283-284).

Nella scuola di pensiero dell'ELF c'è anche chi propone di riformulare la didattica tradizionale dell'*English as a foreign language* che è sempre stata configurata sul modello dell'inglese del *native speaker* britannico o nordamericano. Infatti alcuni sostenitori arrivano alla conclusione che dovrebbe essere interrotta quella tradizione didattica che fino ad oggi ha preso come modello il *real English*, cioè il modello del parlante nativo; e questo andrebbe sostituito con le forme di una lingua semplificata, più adatte ad una didattica mirata ad un *realistic English* (la distinzione è di Seidholfer, 2003). La giustificazione della scuola dell'ELF è di rendere l'inglese internazionale più accessibile da parte di utenti non nativi che in molti casi non lo imparano, e in altri sembrano addirittura rifiutare di conformarsi alle norme dei madrelingua. Coloro che invece usano la nozione di 'lingua franca' nel senso di qualsiasi lingua ausiliaria, non condividono l'idea che una didattica della lingua per non nativi possa rivelarsi costruttiva senza riferimento all'uso del *native speaker*.

### 3. Proprietà e modelli di una lingua franca

La premessa che sta alla base di queste argomentazioni ormai da tempo emerse dalla scuola dell'ELF è che sarebbero le varianti dell'inglese semplificato, che non corrispondono alle norme dei parlanti nativi, che lo avrebbero elevato alla posizione di una lingua di diffusione internazionale, oggi fortemente marcata da una dimensione

interculturale, cioè tipica di una lingua ausiliaria usata da popolazioni di cultura diversa, come si legge nel commento di uno dei fondatori della scuola:

English as a lingua franca has taken on a life of its own, independent to a considerable degree of the norms established by its native users, and that is what needs to be recognized (Widdowson, 1997: 135-46).

Questa visione innovativa dell' ELF prende spunto da uno schema che sintetizza la diffusione internazionale della lingua inglese con un'immagine ormai da tempo acquisita dalla ricerca linguistica. La sintesi è del linguista Kachru (1986) che propone di rappresentare la diffusione internazionale dell'inglese con tre circonferenze concentriche, ciascuna contenente una categoria di anglofoni con un diverso rapporto d'uso e d'apprendimento con quella lingua. Secondo quella sintesi, le cui proporzioni dopo trent'anni sono ovviamente cresciute, il settore predominante non è né quello degli anglofoni collocati nella circonferenza centrale, cioè i madrelingua che vivono in un paese monolingue, né quelli della circonferenza intermedia, cioè i bilingui che usano l'inglese in paesi che lo hanno adottato come seconda lingua ufficiale, ad esempio l'India o Singapore. È invece nella circonferenza esterna, dove si trova il numero maggiore di anglofoni che non usano l'inglese né da monolingui né da bilingui, e che se ne servono piuttosto come lingua ausiliare utile alla comunicazione internazionale. Sarebbero queste le aree geografiche dove l'inglese non ha nessuno ruolo ufficiale né primario né secondario, quello da cui comincerebbero ad emergere fenomeni di semplificazione caratteristici di una lingua franca. Inoltre, trattandosi di paesi con una popolazione in rapida crescita, come Russia, Cina, Brasile e Indonesia, in futuro dovrebbero essere le grandi aree regionali che determineranno lo sviluppo dell'inglese.

Secondo la scuola di pensiero dell' ELF anche la distinzione che un tempo era fondamentale tra *foreign language learning* e *second or additional language acquisition* è diventata oggi irrilevante soprattutto per l'inglese, a causa della straordinaria crescita degli utenti nel settore della crescita globale dell' ELF. Seguendo il filo di questa argomentazione, le priorità nell'acquisizione di questa lingua dovrebbero essere riviste, alla luce delle sue nuove condizioni di diffusione che taluni formulano come un processo di 'appropriazione'. Per i sostenitori dell'inglese come lingua franca la scelta del termine *appropriation* non è casuale, in quanto richiama un'altra questione collegata alla teoria dell' ELF: cioè che oggi la lingua inglese, a causa dell'enorme sproporzione numerica nelle diverse circonferenze di Kachru, non sarebbe di 'proprietà' dei parlanti nativi (ingl. *'owned' by native speakers*) ma piuttosto dai parlanti che non sono di madrelingua (ingl. *non-native users*). La stessa scuola di pensiero raggiunge la conclusione che la nuova grande utenza della lingua franca, una volta appropriatasi dell'inglese internazionale, avrebbe iniziato a riformularne i modelli secondo standard regionali (europeo, medio-orientale, asiatico etc.) con norme comunicative diverse dai modelli dei suoi parlanti nativi:

English language is no longer "owned" by native speakers as it is being appropriated and changed by non-native users. This new worldwide process effectively deprives native speakers of the privilege of exporting language models, as the intercultural

patterns of new English-based communication are in non-standard forms (House 2003) (Jenkins, 2007: 93).

Questa lettura dell'evoluzione della lingua inglese su scala internazionale, la cui validità potrà essere verificata solo su un lungo periodo, ha trovato consensi ma ha anche fatto sorgere voci discordanti. In particolare alcune critiche hanno messo in guardia contro la coerenza di alcune delle principali argomentazioni a sostegno delle caratteristiche dell'ELF. Per esempio il concetto di 'proprietà' di una lingua ha suscitato forti reazioni da parte di quei linguisti che rifiutano il concetto di 'proprietà' (ingl. *ownership*) riferito ad un patrimonio di convenzioni sociali come la lingua. In quanto espressione di una cultura e delle sue funzionalità comunicative, se una lingua è una entità caratterizzata dall'accessibilità pubblica, non è invece prerogativa di chi ne avrebbe il diritto di proprietà. Per usare un'espressione efficace della lingua inglese, si tratterebbe di una *misconception*. Ne consegue che non avrebbe neppure senso dichiarare che i suoi parlanti nativi sarebbero stati privati della sua proprietà da chi oggi la usa come lingua franca.

Questa dissintonia di opinioni tra i linguisti che sostengono la teoria dell'ELF e quanti ne contestano la coerenza teorica dovrebbe far riflettere anche in Italia, che è un paese dove il dibattito sulla lingua inglese è sempre vivace, anche se meno polemico ad esempio che nel mondo francofono. Vale la pena ricordare a questo proposito un punto di vista molto ben formulato riguardo alla teoria della lingua franca che è in disaccordo con le posizioni della scuola anglofona. La citazione è tratta da un saggio di Gazzola e Grin (2013), apparso in numero speciale della rivista *International Journal of Applied Linguistics* dedicato al tema della traduzione nel contesto del multilinguismo in Europa da me curato:

English, it is claimed, is no longer "owned" by native speakers of the language when used as a *lingua franca*, and is being appropriated and changed by non-native users. This process allegedly deprives native speakers of any privilege, because non-standard forms are spreading (House 2003; Jenkins 2007). This claim, however, remains unconvincing because the notion of "ownership" referred to is a purely metaphorical one, and the logical implications of this metaphor are never spelled out. Quite simply, nobody "owns" a language (ivi, 197).

#### 4. *Parlanti nativi e non nativi*

Non rientra nell'ambito di questo articolo prendere una posizione a favore o contro l'idea che "nobody 'owns' a language". È invece più interessante nel contesto di un discorso sulla traduzione considerare quanto in realtà sia elusiva la nozione di *native speaker* cui si ricorre spesso nelle discussioni sulla lingua franca. Innanzitutto non è facile capire quale sia il tipo ideale di 'parlante nativo' cui fanno riferimento i discorsi a sostegno dell'ELF, soprattutto quando si discute di 'ownership of English'. D'altra parte a difesa della posizione dell'ELF è giusto riconoscere che alcune delle sue premesse teoriche si sono sviluppate in parallelo con la progressiva delegittimazione del concetto di *native speaker* in atto da alcuni decenni. Oggi il concetto di



*native speaker* nel mondo della ricerca anglofona è considerato sospetto, a dir poco, non solo come base di formulazioni teoriche ma anche come punto di riferimento per l'educazione linguistica, come dimostra la rassegna di questi titoli presi un po' a caso:

*The native speaker is dead* (Thomas Paikeday, 1985); *The idealized native-speaker* (Leung, Harris and Rampton, 1997); *The privilege of the nonnative speaker* (Claire Kramsh, 1997); *The decline of the native speaker* (Graddol, 1999); *Who if anyone is a native speaker?* (Ingrid Piller, 2000); *The invention of the native speaker* (Paul Bonfiglio, 2012).

Trovando abbastanza difficile condividere il punto di vista di chi sostiene che “*the native speaker is dead*”, mi sembra più convincente il fatto che il concetto di *native speaker*, pur non meritando una totale delegittimazione, richieda invece una cauta revisione. Infatti si è verificato più volte nelle discussioni linguistiche che alcune nozioni una volta logorate dall'uso sono state prima demonizzate ma poi sono rinate a nuova vita con un significato diverso. Negli anni Settanta è successo alla nozione di bilinguismo, in un momento storico in cui la maggior parte dei linguisti intendeva quella condizione come la competenza nativa di due monolingui in un parlante. Una volta attenuatosi il dibattito che aveva messo in crisi quella nozione incongrua di bilinguismo “perfetto”, la condizione bilingue è stata rivalutata, e sono state ridefinite sia le manifestazioni del bilinguismo spontaneo che quelle di una competenza bilingue equilibrata.

Non dovrebbe quindi stupire se un giorno si procedesse ad una revisione del concetto di *native speaker*, che fino a non molto tempo fa era identificato con il parlante della versione standard di una lingua. È utile ricordare a questo proposito il saggio di Giulio Lepschy scritto con Helen Sanson dove i due autori mettono bene a fuoco la problematicità di questa nozione. Secondo i due linguisti il *native speaker* è uno di quei concetti che, parafrasando il commento di Alan Davies del 1991, è più facile definire in modo negativo, cioè dicendo quello che non è anziché quello che è: “The definition of native speaker that seems to please most the linguists is that the “native speaker” is not a non-native speaker” (Lepschy - Sanson, 1991:123). Va quindi chiarito che se ci sono perplessità sui diritti di proprietà di una lingua, e ci sono ancora più dubbi sulla nozione del ‘parlante nativo’, questo non significa che i linguisti siano oggi divisi in uno schieramento compatto. Si veda ad esempio la recente polemica tra O’Reagan (2014) e Widdowson (2015). Tra l’altro vale la pena sottolineare la complessità del dibattito attuale su concetti tra loro correlati come ‘lingua franca’ e ‘parlante nativo’ in quanto questi sono a loro volta strettamente collegati alla problematica della traduzione. In ogni caso, non sono pochi i linguisti che condividono l’opinione che oggi in Europa siano attive alcune comunità di parlanti di madrelingue diverse, delle quali si può dire con certezza che ricorrono normalmente ad una lingua ausiliaria per il proprio lavoro. Quella lingua franca è l’inglese e le comunità che lo parlano e lo scrivono sono le istituzioni comunitarie di stanza a Bruxelles, Lussemburgo e Strasburgo.

### 5. *Una lingua franca da tradurre*

La storia linguistica di queste tre comunità composte da parlanti di madrelingua diversa che lavorano con una lingua ausiliaria è conosciuta, anche se le convenzioni d'uso di quella lingua di lavoro e i complessi meccanismi della traduzione, cioè il cosiddetto *régime* non è sempre chiaro. In breve, la prima 'lingua franca' di lavoro della Comunità Europea era il francese, che rimase tale finché il Regno Unito entrò a farne parte nel 1975 portando all'interno della Comunità Europea l'inglese, assunto come lingua ufficiale del nuovo stato membro e da subito anche come "lingua di lavoro". Da allora il suo ruolo di lingua ausiliaria si è diffuso rapidamente, mentre è calato il ruolo del francese nel mondo, così anche in tutta Europa, e quindi nelle istituzioni comunitarie. Già negli anni Ottanta l'inglese raggiunge una posizione egemonica con punte attorno al 95% del totale dell'uso scritto all'interno di tutte le istituzioni comunitarie. Da allora il francese resta attorno alla percentuale del 5%, in quanto trovandosi le istituzioni comunitarie in paesi parzialmente o totalmente francofoni (Bruxelles, Lussemburgo e Strasburgo) le questioni che riguardano i rapporti contrattuali e sindacali per legge devono essere redatte nella lingua locale (Wilson, 2003).

A proposito della crescente egemonia dell'inglese nelle istituzioni comunitarie va ricordato che molti tra quanti oggi parlano e scrivono in questa lingua correntemente, per la loro eccellente formazione linguistica, di norma non sono mai stati coinvolti in esperienze di natura culturale in un paese anglofono. Questa circostanza ha caratterizzato la lingua franca delle istituzioni con tratti visibilmente difformi dallo *standard English*, in particolare con forme sbilanciate in direzione romanza. Non a caso questo inglese comunitario, che non assomiglia né a quello britannico né a quello nordamericano viene spesso denominato *Euro-English*. Ci sono naturalmente anche parlanti di madrelingua di origine britannica, così come molti che hanno studiato o perfezionato l'uso dell'inglese con un soggiorno negli Stati Uniti: ma l'impatto dell'*Euro-English* è tale che anche costoro si adattano alla varietà dell'inglese comunitario. Ed è questo tipo di inglese che si è imposto negli anni come lingua franca *de facto* nelle istituzioni dell'Unione Europea, in quanto la politica linguistica della UE è multilingue, e non ammette *de iure* una lingua comune.

Per alcuni osservatori sarebbe stato il ruolo egemonico dell'inglese fuori dall'Europa che avrebbe rafforzato la sua posizione come lingua franca all'interno dell'Unione Europea. Fino ad oggi questo suo status sarebbe appoggiato su una convenzione informale che molti preferiscono lasciare tale, in quanto l'Europa Unita è ancora lontana da sancire formalmente una lingua comune. Gli stessi quadri dirigenti che ne fanno un uso quotidiano (non i parlamentari per i quali esiste l'obbligo d'uso della lingua nazionale con il servizio di interpretariato) preferiscono evitare discussioni di principio, per non compromettere delicati equilibri politici che poggiano su un tacito ma diffuso consenso. La mancanza di volontà di ratificare la posizione dell'inglese come lingua franca nasce quindi da un rispetto istituzionale più attento alla lettera della legge che non alla sostanza dei fatti. Inoltre la difficoltà di formalizzare la posizione dell'inglese come lingua comune è condivisa non solo dagli alti

quadri comunitari ma anche dalle istituzioni nazionali dei paesi membri, anche se i governi degli stati membri spesso non apprezzano, ma neppure denunciano, le contraddizioni dell'attuale status quo.

Ho già trattato altrove come l'esistenza di una lingua che funziona come lingua franca *de facto* ma non *de iure* nelle istituzioni comunitarie abbia reso gli addetti ai lavori nelle istituzioni comunitarie solidali nell'adozione di un pragmatismo quotidiano (Tosi, 2007). Il loro atteggiamento pragmatico è in totale sintonia con la politica del multilinguismo che non ammette gerarchie linguistiche, e non può quindi concedere all'inglese il ruolo di una lingua espressione e percezione di una visione dominante degli affari europei. Questo fatto spiega come dentro alle istituzioni comunitarie sia convinzione diffusa che la traduzione faccia oggi un buon servizio alla politica del cosiddetto *full multilinguism*, cioè il multilinguismo totale che richiede che tutta la produzione scritta in inglese sia poi tradotta nelle altre lingue. La ricerca linguistica invece si interroga sia sull'efficacia della traduzione che sulla crescente sudditanza delle altre lingue rispetto all'inglese comunitario, spesso indicato con l'espressione poco edificante di *Euro-speak*.

In particolare i linguisti che si occupano di traduzione si chiedono se, al di là delle contaminazioni e dei prestiti quotidiani diffusi dai mezzi di comunicazione di massa, la "voce dell'Europa" che arriva ai cittadini europei in traduzione (e quindi a tutti tranne che agli anglofoni) dimostri la tendenza ad appiattirsi sul modello di un inglese "aculturale", in quanto lingua franca priva di riferimenti contestuali. Come questo possa succedere è deducibile dall'organizzazione del sistema multilingue. Tutte le traduzioni provengono da un originale che è in lingua inglese per la maggioranza, ma talvolta derivano da un'altra lingua se la versione linguistica di quel testo è già disponibile, e questa è comunque una traduzione dall'inglese. Negli ambienti comunitari ci si riferisce a questo passaggio con il termine di 'lingua-ponte'. Sembra quindi che la gestione della molteplicità delle lingue si basi sulla fiducia che la fedeltà letterale della traduzione permetta trasposizioni da una lingua all'altra, che sarebbero a loro volta salvaguardate dalla medesima struttura del testo, dall'equivalenza dei calchi, talvolta dall'uso di falsi amici, e poi da convenzioni molto rigide come il rispetto dello stesso numero di parole e della stessa punteggiatura. Questo *régime* fondato sul rigido rispetto delle equivalenze visibili permette invece grande flessibilità nella gestione del personale, come il libero avvicendamento di traduttori diversi nel corso della traduzione di uno stesso testo. Questa rotazione lascia traccia sulla qualità della coerenza e coesione del documento, con naturale disorientamento per i destinatari che quando lo leggono lo vorrebbero capire. Se poi si pensa che la versione originale utilizzata nella traduzione può essere stata scritta in due lingue diverse, cioè in inglese per alcune parti e in francese per altre, e che un traduttore può utilizzare il vero originale o una sua traduzione già disponibile, non si può che approdare ad una conclusione. Se da una parte c'è una esagerata preoccupazione per la corrispondenza visiva delle diverse versioni linguistiche, d'altra parte c'è molta meno attenzione per le questioni della sua testualità (Tosi, 2007).

## 6. *Tecnologie e lingue a contatto*

È un fatto risaputo e spesso dibattuto che la traduzione come operazione per la realizzazione della politica del multilinguismo ufficiale – la voce più dispendiosa di tutto il budget della UE – non è stata introdotta dopo una consultazione con specialisti della ricerca linguistica. Questioni come l'insediamento di una 'lingua franca', l'introduzione della stessa traduzione, e le successive modifiche del suo meccanismo (il cosiddetto *régime*) sono state sempre trattate come faccende di natura amministrativa, confondendo criteri professionali (cioè di una *policy of translation*) con priorità politiche (queste nella sfera delle *politics of translation*). È questa una distinzione fondamentale introdotta da Reine Meylaerts di Louvain (ad esempio Meylaerts, 2011), i cui studi sulla traduzione insistono sul fatto che quando si lavora con testi scientifici, persuasivi, o informativi, cioè tutti tranne quelli letterari, la *policy of translation* dell'istituzione conta per la qualità delle traduzioni almeno quanto la competenza dei traduttori.

Per quanto riguarda la *policy* della UE l'indizio principale che ne mostra l'orientamento attuale è la fiducia in un letteralismo estremo, che limita l'iniziativa dei traduttori, anche se esprime un'esagerata fiducia nel loro libero avvicendamento. A questo si aggiunge il contributo delle tecnologie a sostegno della traduzione, che nelle istituzioni comunitarie non significa *machine translation*, cioè la traduzione automatica che non è ammessa per la sua imprecisione. È stato invece adottato il sistema del cosiddetto *Translator Workbench* (TWB) che intensifica la velocità delle traduzioni e la produttività dei traduttori. Ma è tuttora controverso se quella tecnologia riduce o viceversa incrementa le criticità dell'attuale *régime* che degenera in modo visibile la qualità testuale delle traduzioni. Ad esempio se si prende la semplice operazione del 'copia e incolla' di parole o di frasi prese da testi precedentemente tradotti, è in dubbio se i traduttori abbiano il tempo di verificarne caso per caso le caratteristiche della coerenza e coesione nel nuovo testo. Oppure se, una volta introdotte in modo inappropriato alcune traduzioni nel nuovo testo, queste poi moltiplichino la presenza di forme anomale all'interno del corpus della banca del TWB. In altre parole, quando appaiono anomalie testuali, conformi ai modelli dell'*Euro-speak*, vale a dire rispettivamente dell'*Euro-English* o del *Français Européen*, o dell'Euro-Italiano, ma in dissintonia con l'uso dei destinatari che sono parlanti nativi, si può dire davvero che le tecnologie siano al servizio della traduzione o sarebbe meglio dire che il risparmio sui costi fa un disservizio alla causa del multilinguismo?

L'introduzione delle tecnologie nei servizi linguistici comunitari ha fin dagli inizi mirato ad accelerare la velocità delle traduzioni, ma la sua incidenza sulla testualità dei documenti è ancora un campo nuovo da esplorare. Senza arrivare a sostituire ai traduttori la traduzione computerizzata, le tecnologie hanno messo a disposizione software che consentono l'accesso a corpora immensi di tutte le traduzioni passate: questo naturalmente riduce i tempi del traduttore nella scelta delle opzioni da scegliere per una parola o una frase del testo. C'è però da chiedersi se e come i contatti di lingua stabiliti dalla meccanica dei computer moltiplichino le anomalie

rispetto all'uso quotidiano nella comunità dei destinatari. Infatti ogni scelta messa a disposizione dalla ricerca computerizzata, una volta ratificata dal traduttore, anche se in dissintonia con l'uso comune, viene poi inserita nella memoria dell'intero corpus di quella lingua. Saranno quindi le macchine controllate dai traduttori a stabilire i contatti tra l'originale in lingua franca inglese e il presunto equivalente in lingua italiana, o in altra lingua. E cosa garantisce che le loro scelte siano quelle giuste quando i tempi di lavoro sono sempre più stringati? La risposta ovvia è che quanta maggiore è la pressione per le scadenze, tanto minori saranno i tempi del riscontro tra il testo dell'*Euro-speak* suggerito dalle tecnologie e l'uso nativo tra i destinatari nella comunità nazionale.

L'emergere di una varietà per così dire "comunitaria" di ogni lingua europea, in quanto traduzione letterale dell'inglese usato come lingua franca, è ormai fuori dubbio. Inoltre la sua diffusione in un ambiente fortemente computerizzato fa nascere delle giustificate perplessità riguardo ai contatti tra lingue che sono creati dalle tecnologie senza coinvolgere i parlanti. Il fenomeno delle lingue a contatto in un ambiente altamente tecnologico dimostra caratteristiche nuove e d'interesse soprattutto per quei linguisti propensi a ritenere che oggi nel campo dei contatti linguistici in Europa non ci siano grandi novità rispetto al passato. Invece oggi non solo la loro crescita è esponenziale rispetto al passato, ma non c'è neppure condivisione di spazio o di tempo tra i bilingui (in questo caso i traduttori) che hanno un ruolo di mediatori e la comunità linguistica dei destinatari monolingui. Inoltre dà anche da pensare il fatto che attraverso le tecnologie gli avvicinamenti tra i sistemi linguistici facilitino mutazioni che non sarebbero possibili in contesti d'uso reale. Ma l'altra novità è che i trasferimenti, una volta generati in modo discutibile, sono convalidati automaticamente dall'autorità della fonte, con il sigillo prestigioso dell'Unione Europea, senza approvazione o riscontro con la comunità dei destinatari. Non è un caso che venga spesso ricordato che alla base di questioni che condizionano il funzionamento della traduzione, le decisioni della UE non sono state mai prese dopo un'adeguata consultazione con specialisti, e commenti come quello riportato qui sotto fanno riflettere:

The language parity rule has many interesting consequences. It means that no official EU text can be faulted or dismissed or even queried on grounds of it being incorrectly translated from the original, since every language version is in the original... You could call this a political fiction. But it is not theoretical. It exists. (Bellos, 2011: 239)

Così si esprime David Bellos dell'Università di Princeton, in quello che è forse lo studio recente più analitico e completo sulla traduzione. Bellos ha grande rispetto per la qualità dei traduttori nelle istituzioni comunitarie, che oggi costituiscono la più grande agenzia di traduzione al mondo, e non li coinvolge certo nella sua critica a quel sistema di traduzione, eppure così commenta:

... people have tended to disregard the language reality of the EU ... However, I've yet to meet a translator who has turned down a well-paid job in Brussels or Luxembourg on language-theoretical grounds. (ivi, 238)

Le questioni che appartengono all'ambito che David Bellos chiama *language-theoretical grounds*, potrebbero essere quelle che mostrano alcune contraddizioni dell'attuale *régime* linguistico, dato che le criticità di quest'ultimo sembrano rivelarsi ancora più gravi quando la documentazione da tradurre ha una valenza giuridica anziché semplicemente informativa (Visconti, 2013). Infatti se venisse riconosciuta una equivalenza legale a una documentazione legislativa priva di equivalenza testuale, non vi sarebbe eguaglianza della legge di fronte ai cittadini. Se invece alla comprensione dell'originale non corrispondesse eguale comprensione delle traduzioni non vi potrebbe essere eguaglianza dei cittadini di fronte alla legge.

### 7. Conclusioni

Potremmo concludere chiedendoci se il sistema della traduzione comunitaria è il migliore strumento per la realizzazione della politica del multilinguismo europeo. Per esprimere la questione in modo più esplicito, con le parole del linguista americano Joshua Fishman, ci si potrebbe chiedere se il sistema di traduzione della UE si rivela oggi essere un' "agency of language shift" anziché tener fede alla sua missione di "agency of language maintenance" (Fishman, 1966). Questo potrebbe essere il caso se l'eccessivo letteralismo della traduzione comunitaria dovesse diffondersi in vari domini d'uso, facendo perdere alle nostre lingue europee la loro specifica vitalità, cioè i tratti che non possono entrare in corrispondenza diretta con l'inglese. In quel caso, i nessi sintattici e le peculiarità lessicali di una lingua europea, che non fossero trasferibili dall'inglese alla lettera, potrebbero perdere dignità e essere sottovalutati anche nell'uso della lingua in contesto nazionale. Se poi questa tendenza diventasse la comune caratteristica dell'evoluzione delle lingue in Europa, sarebbe uno scenario davvero sorprendente? Forse non tanto, se era già stato previsto dal linguista Antoine Meillet all'inizio del secolo scorso (Meillet, 1918). Da quel grande indoeuropeista che era, Meillet guardava alle trasformazioni linguistiche di lunga portata: e già allora aveva previsto una omogeneizzazione linguistica nel nostro continente che avrebbe portato al declassamento di molte parlate nazionali, schiacciate da una o poche lingue egemoni.

C'è un'altra voce, che viene spesso dimenticata a proposito delle previsioni linguistiche in Europa: ed è quella del nostro Italo Calvino. Traduttore lui stesso, aveva fatto della traduzione un terreno di sperimentazione, cimentandosi su un testo famoso per la sua "intraducibilità": *Les Fleurs Bleues* di Raymond Queneau. Ma fu in occasione della famosa polemica con Pasolini che Calvino espresse la sua visione di uno scenario futuro per le lingue europee, nel contesto di alcune sue riflessioni sull'italiano, che allora chiamò con grande lungimiranza "una lingua tra le altre lingue" (Calvino, 1995 (1965)). Oggi quel dibattito merita di essere ricordato come la prima avvisaglia di una crisi nella standardizzazione della nostra lingua di fronte ai nuovi equilibri linguistici innescati dall'integrazione europea. Anticipando il modo in cui le lingue europee si sarebbero collocate rispetto ad un futuro scenario, Calvino si affidò ad alcune intuizioni che abbozzò in questo modo:



Non c'è lingua che possa dirsi perfettamente funzionale rispetto alle esigenze della vita moderna: nè il francese, nè il tedesco, nè lo spagnolo, e neppure (se pur per ragioni opposte) l'inglese (ivi, 142).

Perché, riferendosi all'inglese, Calvino afferma che anche questa lingua si trova in una condizione di inadeguatezza, ma distingue, “se pur per ragioni opposte”, senza indicarne la ragione? Le previsioni che azzarda più avanti, senza esitazioni o compromessi, oggi sembrano fatte apposta per mettere a fuoco la svolta della globalizzazione. Ma sono anche in sintonia con il recente processo linguistico innescato dall'integrazione europea, che sta accelerando il ruolo dell'inglese come ‘lingua franca’ propulsore di nuovi equilibri che potrebbero includere la ristandardizzazione delle altre lingue. La traduzione europea potrebbe rivelarsi come meccanismo del processo che da una parte sta intensificando i contatti tra tutte le lingue europee, e come tale sta modificando i significati e le forme più fisionomiche di ciascuna lingua. D'altra parte l'uso internazionale dell'inglese sta premendo anche sulla sua evoluzione naturale, non tanto per i contatti e le contaminazioni con altre lingue, quanto per le semplificazioni degli ambienti in cui viene utilizzato come ‘lingua franca’. Ed è forse questa la tendenza cui si riferiva Calvino, il quale pensava che neppure l'inglese sarebbe sfuggito all'impatto di un mondo globalizzato se pur “per ragioni opposte” alle altre lingue.

Per arrivare ad una chiusura di queste riflessioni è normale che chi le ha prodotte si chieda quanto sia convincente la distinzione tra il tradurre da una ‘lingua franca’ e tradurre da una lingua straniera. Un semplice paradosso a questo proposito potrebbe avere il merito di essere ricordato facilmente. La mia generazione è sempre stata convinta che un bravo traduttore è quello che riesce a fare in modo che la sua traduzione ‘suoni’ come un originale. In inglese si direbbe che la traduzione ‘legga’ come un originale: “that a translation reads like an original”. Questo però non è possibile nell'attuale *régime* della traduzione comunitaria, perché ‘even the original reads like a translation’. E questo potrebbe essere la conferma che la traduzione da una ‘lingua franca’ è altra cosa che la traduzione da una lingua straniera.

### *Bibliografia*

- BELLOS D. (2011), *Is That a Fish in Your Ear? The Amazing Adventure of Translation*, Allen Lane, London.
- CALVINO I. (1965), L'italiano, una lingua tra le altre lingue, in *Il Contemporaneo*, supplemento di *Rinascita* 5, XXII (rist. in ID., *Una pietra sopra*, Mondadori, Milano, 1995).
- CREMONA J. (2002), Italian-based Lingua francas around the Mediterranean, in LEPSCHY A.L. - TOSI A. (eds) *Multilingualism in Italy: Past and Present*, Legenda, Oxford: 24-30.
- DAVIES A. (1991), *The Native Speaker in Applied Linguistics*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- FISHMAN J.A. (1966), *Language Loyalty in the United States*, Mouton, The Hague.

- GAZZOLA M. - GRIN F. (2013), Is ELF more effective and fair than translation? An evaluation of the EU's multilingual régime, in *International Journal of Applied Linguistics*, 23(1): 93-107.
- HOUSE J. (2003), English as a lingua franca: a threat to multilingualism? in *Journal of Sociolinguistics* 7(4): 556-78.
- JENKINS J. (2007), *English as a lingua franca: attitude and identity*, Oxford University Press, Oxford.
- JENKINS J. - COGO A. - DEWEY M. (2011), Review of developments in research into English as a lingua franca, in *Language Teaching*, 44(3): 281-315.
- KACHRU B. (1986), *The Alchemy of English. The Spread, Functions and Models of Non-native Englishes*, Pergamon Press, Oxford.
- LEPSCHY G. - SANSON H. (1991), Native speaker, in SHAW P. - TOOK J. (eds), *Refloexivit: Critical Themes in the Italian Cultural Tradition, Essays by Members of the Department of Italian at University College London*, Longo, Ravenna: 119-29.
- MEILLET A. (1918), *Les langues dans l'Europe nouvelle*, Payot, Paris.
- MEYLAERTS R. (2011), *Translation policy*, in GAMBIER Y. - VAN DOORSLAER L. (eds), *Handbook of Translation Studies, Vol 2*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam e Philadelphia: 163-8.
- O'REAGAN J. (2014), English as a lingua franca: an immanent critique, in *Applied Linguistics* 35(5): 1-21.
- SEIDLHOFER B. (2003), *A Concept of International English and Related Issues: From 'Real English' to 'Realistic English'*, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg.
- TOSI A. (2007), *Un Italiano per l'Europa: la traduzione come prova di vitalità*, Carocci, Roma.
- TOSI A. (ed.) (2003) *Crossing Barriers and Bridging Cultures. The Challenges of Multilingual Translation for the European Union*, Multilingual Matters, Buffalo, Toronto, Clevedon.
- TOSI A. (ed.) (2013), Special Issue: The EU multilingual translation in an ecology of language perspective, in *International Journal of Applied Linguistics*, 23(1).
- TOSI A. (2013), Translation as a test of language vitality, in *International Journal of Applied Linguistics*, 23(1): 1-14.
- WIDDOWSON H.G. (1997), EIL, ESL, EFL: Global Issues and Local Interests, in *World Englishes*, 16: 135-46.
- WIDDOWSON H.G. (2003), *English in the World*, Cambridge University Press, Cambridge.
- WIDDOWSON H.G. (2015), *Contradiction and conviction. A reaction to O'Reagan*, in *Applied Linguistics* 36(1), 124-127.
- VISCONTI J. (2013), European integration: connectives in EU legislation, in *International Journal of Applied Linguistics*, 23(1): 44-59.
- WILSON B. (2003), The translation service in the European Parliament, in *International Journal of Applied Linguistics*, 23(1): 1-7.





## Interagire in contesto multilingue e cose così. Il caso dei *general extenders*

This paper deals with the analysis of general extenders in a specific language contact situation. We will show that general extenders, besides fulfilling a primary referential function (extending the reference of a given expression so as to include other elements similar to a given exemplar), may also have subjective and intersubjective functions, and these functions are particularly prominent in everyday interactions. The analysis of the language contact situation confirms the hypothesis that the various functions of the general extenders conform to the general tendencies found for so-called discourse markers in such situations, whereby discourse markers with intersubjective functions tend to be borrowed from the pragmatically dominant language more easily than discourse markers with more subjective functions.

### 1. *Introduzione*<sup>3</sup>

I *general extenders* (da ora in avanti GE) sono una classe di espressioni formate tipicamente da una congiunzione (in italiano *e* oppure *o*) seguita da un sintagma nominale, la cui funzione originaria è l'estensione del riferimento del sintagma nominale o verbale al quale si accompagnano, con la creazione di una categoria "ad hoc", rilevante nel contesto dato (*e cose così, eccetera, e quant'altro, o cose del genere, o che, ecc.*; cfr. Overstreet, 1999, 2005; Cheshire, 2007; Tagliamonte - Denis, 2010; Ghezzi, 2013; Mauri, 2014). Nell'esempio (1), il GE *and everything* è utilizzato dal parlante per costruire la categoria ad hoc "informazioni personali da scrivere sull'etichetta di un bagaglio", che include, oltre agli esempi dati (nome e indirizzo) anche altri elementi potenziali, che l'ascoltatore deve inferire sulla base della conoscenza del mondo (numero di telefono, indirizzo e-mail, ecc.):

- (1) Make sure your bag has a tag with your name and address and everything  
(Overstreet, 1999: 5)

---

<sup>1</sup> Università di Bologna.

<sup>2</sup> Università dell'Insubria.

<sup>3</sup> La ricerca che qui si presenta si è svolta nell'ambito del progetto SIR "Linguistic Expression of Ad Hoc Categories (LEAdHoc)", coordinato da Caterina Mauri (Università di Bologna; Codice: RBSI14IIG0). L'articolo è frutto del lavoro congiunto dei due autori. Ilaria Fiorentini ha scritto le sezioni 2 e 3, mentre Andrea Sansò ha scritto le sezioni 1 e 4.

Overstreet definisce i GE come espressioni non specifiche che estendono «otherwise grammatically complete utterances» (1999: 3): in combinazione con uno o più esemplari appartenenti a un dato insieme nominati esplicitamente, il GE può indicare, come in (1), membri aggiuntivi dell'insieme, da inferire sulla base delle caratteristiche dell'esemplare nominato che siano rilevanti nel contesto. (Overstreet, 1999: 11). A seconda della congiunzione utilizzata, tuttavia, un GE può avere funzioni diverse: «the adjunctive forms may signal 'there is more', thus indexing shared knowledge or experience, whereas the disjunctives signal 'there are alternatives', with consequent implications for the speaker's projected need to be accurate or specific» (Cheshire, 2007: 161). La differenza tra le due funzioni emerge con chiarezza se confrontiamo l'esempio (2) con l'esempio (1): l'uso del GE *and everything* in (1) invita l'ascoltatore a "completare" un insieme di cui si forniscono solo alcuni membri. Il parlante, in altre parole, fa appello alla conoscenza condivisa che lo lega all'ascoltatore. In (2), al contrario, l'allarme bomba è solo una delle possibili situazioni che possono aver causato l'uscita degli studenti dall'edificio scolastico: l'uso di *or something*, cioè, non implica che si sia trattato effettivamente di un allarme bomba, ma invita l'ascoltatore a creare la rappresentazione di un insieme di situazioni possibili, in alternativa tra loro, che possano aver causato l'uscita imprevista degli studenti dalla classe (esercitazione anti-incendio, manifestazione di protesta, ecc.):

- (2) well, I came to class but they have a bomb threat or something (Overstreet, 1999: 6)

Secondo Cheshire (2007), inoltre, i GE possono sviluppare funzioni diverse che vanno oltre il loro significato letterale originario (estensione della referenza/costruzione di una categoria ad hoc). Queste funzioni, di natura eminentemente pragmatica e che fanno dei GE dei membri a pieno titolo della classe eterogenea dei cosiddetti segnali discorsivi (Bazzanella, 2011), ricadono nel dominio della strutturazione del discorso e della gestione dell'interazione:

1. in primo luogo, i GE possono essere utilizzati, in funzione soggettiva, come segnali discorsivi che marcano la vaghezza intenzionale e l'incertezza del parlante, o segnalano che un dato elemento è parte del *common ground*;
2. in secondo luogo, essi possono avere una funzione eminentemente interazionale, come mitigatori o *face-saving devices* (cfr. anche Dubois, 1992; Aijmer, 2013).

In (3), ad esempio, il GE *and that* funziona come segnale discorsivo di vaghezza intenzionale, mentre nell'esempio (4) l'uso di *and things* non serve a costruire una categoria ad hoc, ma rappresenta una strategia di mitigazione all'interno di una mossa conversazionale che il parlante compie a salvaguardia della faccia dell'ascoltatore, minimizzando il fatto che quest'ultimo non conosca il film 'House Party Three':

- (3) AW: do you like having a school uniform?  
 Dave: no  
 AW: would you rather

Dave: I'd prefer wearing other clothes to school because I don't like ties they're really . they choke me and that  
 AW: do you have to wear one? (Cheshire, 2007: 177)

- (4) Debbie: I like this one called 'House Party Three'  
 AW: oh I don't know that  
 Debbie: it's American about all these American singers and things (Cheshire, 2007: 182)

Alcuni studi sui GE nelle varietà di parlato in grandi aree urbane (si vedano, ad es., Cheshire, 2007; Tagliamonte - Denis, 2010) hanno mostrato che queste ultime funzioni (soggettiva e interazionale) paiono essere preponderanti rispetto alla funzione originaria di estensione della referenza, a tal punto che, come sostiene Cheshire (2007: 188), considerare i GE come costruzioni che estendono la referenza può essere perfino «counterproductive», perché significa sottovalutare queste loro ulteriori funzioni. I GE, in altre parole, sono strategie linguistiche multifunzionali il cui uso è particolarmente sensibile alla situazione comunicativa e alle variabili sociolinguistiche.

Obiettivo di questo lavoro è l'analisi del comportamento dei GE in una specifica situazione di contatto linguistico, allo scopo di individuare quale tra le varie funzioni che questi elementi possono avere risulta preponderante sulle altre e di valutare quanto l'interazione in un ambiente bi- e trilingue possa costituire un punto di vista privilegiato per osservare il comportamento di questi elementi (e di altri consimili).

Nelle situazioni di contatto linguistico, infatti, è stato più volte rilevato come i parlanti bilingui tendano a distinguere la classe dei segnali discorsivi (da ora in avanti SD) da altre categorie di elementi con funzione di strutturazione del discorso (ad esempio i connettivi semantici; cfr. Berretta 1984) attraverso la strategia dell'alternanza di lingue; per questo motivo, la conversazione bilingue offre «a unique perspective from which to examine discourse markers» (Maschler, 2000: 437). Tale alternanza sembra suggerire che i SD siano percepiti dai parlanti come una categoria distinta (Maschler, 1994: 325), tanto da essere espressi in una lingua diversa rispetto all'enunciato adiacente, e siano impiegati nel processo di *metalinguaging* del discorso, in modo da marcare il contrasto tra i diversi sistemi linguistici (Maschler, 2000). Inoltre, è stato dimostrato come, tra le diverse sottofunzioni individuate da Bazzanella (2006; 2011) per i SD, i SD interazionali e intersoggettivi si situino in cima a una gerarchia di prestito precedendo quelli con funzioni più soggettive, ovvero metatestuali e/o cognitive (Fiorentini, 2014).

Gli effetti del contatto sul sistema di SD (in cui rientrano i GE) nella specifica situazione di contatto qui esaminata, e cioè nel ladino parlato, sono stati analizzati da Fiorentini (2014), che ha evidenziato come per questi parlanti l'italiano (e solo in misura minore il tedesco) sia la lingua pragmaticamente dominante (cfr. Matras, 1998), da cui vengono attinte tali forme. Ciò avviene in particolare quando queste forme hanno una funzione interazionale e intersoggettiva, come emerge in (5) e in



e Val Badia<sup>6</sup>). Ciò porta a una differente strutturazione dei repertori linguistici, che si configurano come dilalico bilingue (italiano e ladino) in Val di Fassa e dilalico trilingue (italiano, ladino e tedesco) in val Gardena e in val Badia (Dell'Aquila - Iannàccaro, 2006, Berruto, 2007).

La raccolta dati prevedeva una breve intervista semi-strutturata<sup>7</sup>, durante la quale le domande venivano poste in italiano, con l'esplicita istruzione di rispondere in ladino<sup>8</sup>. Dopo l'intervista, veniva richiesto ai parlanti di interpretare e descrivere, sempre in ladino, una sequenza di sei vignette. Il corpus definitivo (tab. 1), composto da 12 ore e mezza di materiale registrato, è stato interamente trascritto e annotato tramite il software ELAN<sup>9</sup> e conta circa 62.000 parole.

Tabella 1 - *Composizione del corpus*

<i>Valle</i>	<i>Parlanti</i>	<i>Ore</i>	<i>Parole</i>
Fassa	37	8,5	38.634
Badia	12	2,5	13.282
Gardena	8	1,5	10.330
Totale	57	12,5	62.246

L'analisi si concentrerà in particolare sul subcorpus relativo alla Val di Fassa, dove è stata raccolta la quantità maggiore di dati (circa il 62% del conteggio totale delle parole). Successivamente, tali dati verranno messi a confronto con quelli gardenesi e badiotti, al fine di individuare eventuali differenze dovute ai diversi repertori linguistici.

### 3. *Analisi dei dati*

#### 3.1 Val di Fassa

Come anticipato nella sezione 1, una distinzione comune nell'analisi dei GE (a partire da Overstreet, 1999) è posta tra forme costruite a partire dalla congiunzione *e* e forme con la congiunzione *o*. I due tipi svolgono funzioni diverse: brevemente, le forme aggiuntive stanno a indicare che «there is more» (Overstreet, 2005: 1851); i GE disgiuntivi, d'altro canto, stanno a indicare che «there are alternatives» (Cheshire, 2007: 161) oltre all'elemento espresso. Come vedremo nel corso dell'a-

<sup>6</sup> Sono inoltre presenti nel repertorio dei parlanti diversi dialetti, sia sudtirolesi (in provincia di Bolzano), sia romanzi (in provincia di Trento).

<sup>7</sup> L'intervista, della durata di circa 10-15 minuti, consisteva in una traccia di 15 domande relative alle lingue e ai dialetti conosciuti e parlati dall'intervistato, ai suoi atteggiamenti nei confronti del ladino, al futuro della lingua di minoranza.

<sup>8</sup> Al fine di escludere la possibilità che l'italofonia dell'intervistatrice potesse influenzare le risposte dei parlanti, a queste è stata affiancata per ogni valle la registrazione una conversazione tra soli ladinofoni. La distribuzione delle forme in esame nelle conversazioni, come dimostrato in Fiorentini (2014), non si discosta da quella rilevata per le interviste.

<sup>9</sup> Disponibile online: <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>

nalisi, un altro tipo di costruzione prevede l'assenza di congiunzione, mantenendo il solo elemento avverbiale, e svolge funzioni simili al tipo *e + x*.

I GE presenti nei dati fassani si distribuiscono come indicato in tab. 2. Le forme sono suddivise per il tipo di costruzione (*e + x*, *o + x*,  $\emptyset + x$ ); per ogni forma, oltre al numero di occorrenze, è indicata tra parentesi la frequenza relativa (per 10.000 parole) rispetto al subcorpus di riferimento.

Tabella 2 - *I general extenders nel subcorpus fassano*

Forma	occorrenze
<i>e cuscita</i> 'e così'	7 (1,81)
<i>e dut cant</i> 'e tutto quanto'	3 (0,78)
<i>e dut</i> 'e tutto'	2 (0,52)
<i>e cosci</i> 'e così'	1 (0,26)
<i>e dute cheste robe</i> 'e tutte queste cose'	1 (0,26)
<i>ezetera</i> 'eccetera'	1 (0,26)
Totale <i>e + x</i> (6 forme)	15 (3,88)
<i>o cuscita</i> 'o così'	5 (1,29)
<i>o cosci</i> 'o così'	2 (0,52)
<i>o che che l'è</i> 'o quello che è'	2 (0,52)
<i>o zeche da cuscita</i> 'o qualcosa del genere'	1 (0,26)
<i>o nia</i> 'o niente'	1 (0,26)
<i>o che</i> 'o che'	1 (0,26)
Totale <i>o + x</i> (6 forme)	12 (3,11)
<i>cuscita</i> 'così'	5 (1,29)
<i>cosci</i> 'così'	5 (1,29)
<i>zeche da cuscita</i> 'qualcosa così'	1 (0,26)
<i>na roba del genere</i> 'una cosa del genere'	1 (0,26)
<i>chi lò</i> 'quello lì'	1 (0,26)
Totale $\emptyset + x$ (5 forme)	13 (3,36)
TOTALE	40 (10,35)

Nei dati fassani, i GE si presentano sempre in ladino<sup>10</sup>. Come emerge dalla tab. 2, non si rilevano sostanziali differenze in termini di frequenza tra i tre diversi tipi; in tutti e tre i casi, risultano più attestate le forme costruite a partire dagli avverbi *cosci* e *cuscita* 'così'. In generale, i GE seguono sempre l'elemento o gli elementi da estendere e possono essere ripetuti all'interno dello stesso turno (anche in riferimento ad elementi diversi). Infine, su 40 occorrenze, la maggioranza (31 occorrenze) segue un solo elemento espresso, mentre solo 8 seguono due elementi e 1 tre elementi, senza sostanziali differenze tra i diversi tipi.

<sup>10</sup> L'unica parziale eccezione è costituita dalla forma ibrida *na roba del genere* (1 occorrenza).

## 3.1.1 Forme e + x

Come in italiano, nei dati in fassano le forme precedute dalla congiunzione *e* (quali *e cuscita*, *e cosci*<sup>11</sup> ‘e così’) hanno primariamente la funzione di indicare l’esistenza di una categoria ad hoc di cui l’elemento o gli elementi menzionati costituiscono solo un esempio (cfr. Mauri - Sansò, 2014; Ghezzi, 2013: 156), come in (5) e (6):

- (7) 1 /VF\_20/ *canche ensagnae ladin te le | te la scola mesana /*  
 ‘quando insegnavo ladino nelle... nella scuola media’  
 2 *ta cianacei | ta delba*<sup>12</sup> *enlouta l’era la scola /*  
 ‘a Canazei... ad Alba allora c’era la scuola’  
 3 *anter de ic ence: endana la paussa: e cuscita i rejonaa biot talian*  
 ‘tra di loro [gli studenti] anche durante la pausa e così parlavano solo italiano’
- (8) 1 /VF\_26/ *gé gé é fat tras el el pitor e:: depenjador decurator /*  
 ‘io io ho fatto sempre il pittore e... pittore, decoratore’  
 2 *e: e depenje ma de caderes e cuscita restaurator e cosci*  
 ‘... e dipingo ma quadri e così restauratore e così’

Si noti come, in particolare in (7), il GE abbia funzione di approssimazione, marcata anche da *ence* ‘anche’ (riga 3), che sta a indicare l’esistenza di un paradigma di altri possibili elementi rispetto a *paussa* ‘intervallo’; quest’ultimo serve da “elemento segnaposto” per gli appartenenti a una categoria caratterizzabile come “momenti di socializzazione tra i ragazzi”. Nell’esempio (8), invece, *e cuscita* (riga 2) segue una restrizione delle possibili alternative inferibili dal verbo *depenje* ‘dipinge’, per cui la categoria viene ristretta agli elementi riconducibili a *caderes* ‘quadri’ (in contrapposizione per esempio a “superfici che si possono dipingere”, come case o pareti, che potevano essere inferiti dal sostantivo *decurator* ‘decoratore’). Allo stesso modo, il secondo GE, *e cosci*, aggiunge un’ulteriore specificazione, *restaurator* ‘restauratore’, alla professione del parlante, riducendo ulteriormente la categoria e contrapponendola alla possibile alternativa ‘imbianchino’.

Altri GE costruiti a partire dalla congiunzione *e* sono formati col quantificatore universale *dut* ‘tutto’. In questo caso, nuovamente, l’elemento o gli elementi espressi funzionano da segnaposto per una categoria più o meno vaga e aperta (es. 9). Nello specifico, nei dati troviamo le espressioni *e dut* ‘e tutto’ (2 occorrenze, es. 3), *e dut cant* ‘e tutto quanto’ (3 occorrenze), ed *e dute cheste robe* ‘e tutte queste cose’ (1 occorrenza). Il significato di *e dut*, va sottolineato, non è compositazionale, ovvero non implica che ci si riferisca a tutti i possibili elementi della categoria inferibile da quel-

<sup>11</sup> Rispetto ad altre forme totalmente o parzialmente omofone con l’italiano, il ladino *cosci* (meno frequente di *cuscita*) si distingue chiaramente per la sordità della /s/: [ko’s:i] (vs. la pronuncia italiana settentrionale [ko’zi]).

<sup>12</sup> Frazione di Canazei, comune della Val di Fassa.



lo espresso (cfr. Buysse, 2014: 222). L'esempio riportato in (9), inoltre, prevede la sequenza 'X e dut, però Y'; tale formula permette ai parlanti di anticipare «certain expectations among their hearers» (Buysse, 2014: 223), e, di conseguenza, di offrire una giustificazione<sup>13</sup> «for thinking contrary to those expectations» (Overstreet - Yule, 2002: 792):

- (9) 1 /VF\_03/ *fae proprio fadia /*  
           'faccio proprio fatica [a parlare ladino con mia figlia]'  
       2 *sé che la: la l'enten e dut però no: /*  
           'so che capisce e tutto però non...'  
       3 *e chela più piccola io peisse che la no l saesse nience*  
           'è quella più piccola io penso che non lo sappia neanche'

### 3.1.2 Forme o + x

Le forme introdotte dalla congiunzione disgiuntiva *o* (come *o coscita, o cosci*, 'o così'), oltre a indicare l'esistenza di alternative rispetto all'elemento espresso, sono impiegate «to mark an utterance, or part of an utterance, not just as potentially inaccurate but as an approximation» (Overstreet, 1999: 115). Nei dati fassani, *o coscita* svolge appunto la funzione di marca di vaghezza, aggiungendo «other vaguely categorised referents to examples that have been given» (Ghezzi, 2013: 155), e presentandosi spesso accompagnato da altre marche epistemiche, come *magari* in (10):

- (10) 1 /VF\_02/ *se l'é magari dei popes che sè che rejonan talian /*  
           'se ci sono magari dei bambini che so che parlano italiano'  
       2 *magari fies de: magari de le amiche o coscita me vegn subito da ge /*  
           'magari figli di magari delle amiche o così mi viene subito da'  
       3 *rejonar per ladin*  
           'parlare loro in ladino'

L'intento di approssimazione risulta particolarmente evidente in (11). L'esempio è tratto dal task descrittivo (v. sezione 2), che richiedeva al parlante di raccontare in ladino la storia rappresentata in una sequenza di sei vignette. L'interpretazione delle immagini poteva creare difficoltà agli intervistati, spesso esplicitate nell'impiego iterato di marche di vaghezza, come, in questo caso, *me sà* 'mi sembra', oltre naturalmente al GE:

- (11) /VF\_11/ *el ge dasc na peada a n còcol me sà o: zeche da coscita*  
           'lui dà un calcio a un barattolo mi sembra o qualcosa del genere'

<sup>13</sup> Qui introdotta dall'italiano *però*, ma lasciata in sospeso dalla parlante.

In alcuni casi (come in 12), infine, il GE disgiuntivo serve a indicare la potenziale inaccuratezza del segmento di discorso riportato rispetto a quello effettivamente pronunciato (cfr. Overstreet, 1999: 119); nuovamente, si noti la presenza dell'esemplificatore e marca epistemica *magari*:

- (12) /VF\_08/ allora *proae magari* "ma se rejonon fascian capes-to lo stes" *hb* o *cosci*  
'allora provavo magari "ma se parliamo fassano tu capisci lo stesso"  
o così'

### 3.1.3 Forme $\emptyset + x$

Nei casi in cui non siano preceduti da congiunzione, i GE fassani, e in particolare *coscita* (8 occorrenze) e *cosci* (5 occorrenze), sembrano avere prevalentemente funzioni simili a quelle evidenziate per il tipo  $e + x$ . In (13), riga 3, Cappuccetto Rosso funge da elemento esemplificativo di una categoria più ampia, "fiabe per bambini"; si noti inoltre in questo caso come l'inserimento di un segmento in italiano non inneschi il passaggio alla lingua di maggioranza (cfr. anche esempio 16), con un comportamento simmetrico rispetto ai SD interazionali (esempi 5 e 6). In (14), parimenti, *Milan* 'Milano' rappresenta l'esemplare prototipico della categoria "città in cui si parla italiano" (si noti anche qui la presenza nello stesso segmento di un'espressione epistemica con valore esemplificativo, ovvero *no sé* 'non so'):

- (13) 1 /I/ non racconti fa | fiabe ai tuoi bambini in ladino?  
2 /VF\_09/ *na n ladin na* infatti *aldò che te dijeve: /*  
'no in ladino no infatti come ti dicevo'  
3 *na* come fiabe *en realtà me tole ca i libres* cappuccetto rosso *cosci*  
però *dut en hb: en talian*  
'no come fiabe in realtà mi prendo qua i libri Cappuccetto Rosso  
così però tutto in italiano'
- (14) 1 /VF\_29/ *fin che no l sta /*  
'finché [mio figlio] non sta'  
2 *hb no sé d'istà che l'à amisc da milan coscita che sta n trat de temp*  
*con chisc /*  
'non so d'estate che ha amici da Milano così che sta un po' di tempo  
con questi  
3 *e l se usa da nef a rejonar talian*  
'e si abitua di nuovo a parlare italiano'

Anche in questo caso, dunque, il GE segnala sia l'esistenza di una categoria ad hoc inferibile dall'elemento espresso, sia allo stesso tempo un certo grado di approssimazione e vaghezza da parte del parlante.

## 3.2 Val Badia e Val Gardena

Similmente ai dati fassani, nei dati badiotti e gardenesi i GE compaiono esclusivamente nelle rispettive varietà di ladino, come riportato in tab. 3.

Tabella 3 - *I general extenders nei subcorpora badiotto e gardenese*

<i>Val Badia</i>		<i>Val Gardena</i>	
<i>forma</i>	<i>occorrenze</i>	<i>forma</i>	<i>occorrenze</i>
<i>y insciö</i> 'e così'	2 (1,51)	<i>y nsci</i> 'e così'	3 (2,90)
<i>y döt cant</i> 'e tutto quanto'	2 (1,51)	-	-
<i>y döt</i> 'e tutto'	1 (0,75)	-	-
Totale e + x (3 forme)	5 (3,76)	Totale e + x (1 forma)	3 (2,90)
<i>o insciö</i> 'o così'	7 (5,27)	<i>o nsci</i> 'o così'	2 (1,94)
-	-	<i>o nscila</i> 'o così'	1 (0,97)
Totale o + x (1 forma)	7 (5,27)	Totale o + x (2 forme)	3 (2,90)
<i>insciö</i> 'così'	3 (2,26)	<i>nscila</i> 'così'	1 (0,97)
Totale Ø + x (1 forma)	3 (2,26)	Totale Ø + x (1 forma)	1 (0,97)
TOTALE (5 forme)	15 (11,29)	TOTALE (4 forme)	7 (6,78)

Dal punto di vista della frequenza relativa delle forme, il comportamento dei GE nei dati badiotti non differisce significativamente da quelli fassani, con un aumento delle forme *o* + *x*, coperte però esclusivamente dalla forma *o insciö*<sup>14</sup>. I GE risultano invece decisamente meno frequenti in Val Gardena, con la presenza di 4 forme per sole 7 occorrenze totali. Nonostante la limitatezza del corpus e la conseguente scarsità di dati, va comunque sottolineato come anche in questo caso tutti e tre i tipi risultino attestati. Più specificamente, in entrambi i subcorpora, così come in quello fassano, risultano più frequenti le forme costruite a partire dai corrispettivi ladini di *così*, ovvero *insciö* in badiotto e *nsci/nscila* in gardenese.

Per quanto riguarda il corpus badiotto, sono presenti due occorrenze di GE costruiti con il quantificatore *düt* (*y düt* 'e tutto', *y düt cant* 'e tutto quanto'). Anche in questo caso, le forme costruite a partire dalla congiunzione *y* 'e' indicano che gli elementi che le precedono fanno parte di una categoria ad hoc non finita (come in 15, riga 2<sup>15</sup>), laddove quelle costruite con *o* indicano che l'elemento precedente costituisce un'approssimazione; è il caso di (16), dove è ulteriormente segnalata dalla presenza di *magari* (riga 2). Si noti in questo caso come l'approssimazione riguardi una parola italiana, *tecnici*, segnalando quindi l'inaccuratezza del termine, che viene in tal modo marcato come «close to correct» (Overstreet, 1999: 116).

<sup>14</sup> Va inoltre rilevato come in questo caso 4 occorrenze su 7 siano state prodotte dalla stessa parlante.

<sup>15</sup> Si noti anche qui la presenza di *inče* 'anche', come rilevato nell'es. 1.

- (15) 1 /VB\_07/ *ćina ch' t' mësses t' fà l'urëdla /*  
 'fino a che devi farti l'orecchio'  
 2 *propì inće l'intonaziun y düit cant*  
 'proprio anche l'intonazione e tutto quanto'
- (16) 1 /VB\_06/ *t'ofize ma talian y todësch //*  
 'in ufficio [parlo] solo italiano e tedesco'  
 2 *cun val magari tecnici o insciö*  
 'con qualche magari tecnici o così'  
 3 *cun i ladins baii bën ladin*  
 'con i ladini parlo ladino'

Come già evidenziato, i GE risultano piuttosto scarsi nel subcorpus gardenese, anche in termini di frequenza relativa. Nuovamente, si riscontrano esclusivamente forme ladine, unicamente costruite con gli avverbi *nsci/nscila* 'così' (es. 15 e 16). In (15), in particolare, è interessante rilevare come il comportamento del GE differisca da quelli visti finora: qui, *y nsci* 'e così' segue una pausa e un'esitazione della parlante, precedendo inoltre un'esplicitazione della categoria a cui ci sta riferendo (i media, di cui la *televijion* è l'elemento espresso, righe 3-4)

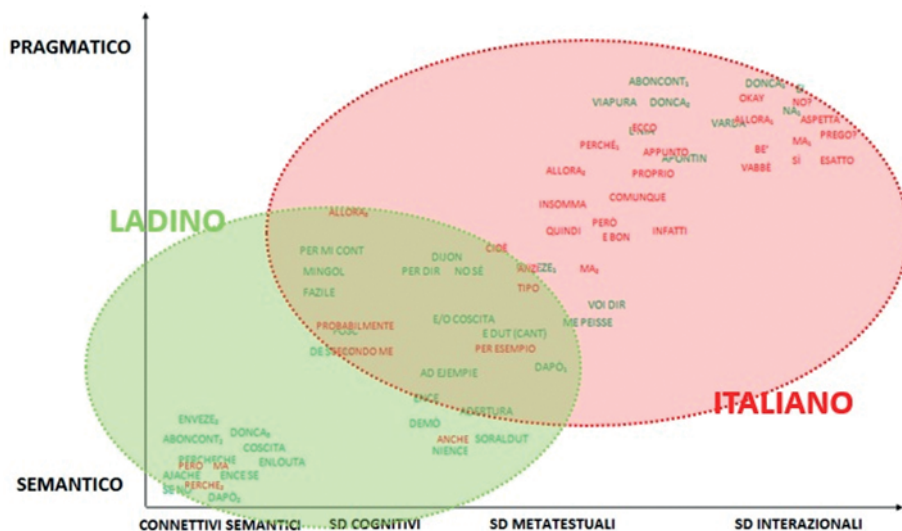
- (17) 1 /I/ il tedesco dove l'hai imparato?  
 2 /VG\_10/ *l tudësch dantaldut hh /*  
 'il tedesco soprattutto'  
 3 *tres cianties y tres la televijion y /*  
 'attraverso le canzoni e attraverso la televisione e'  
 4 *hh y nsci y i media povester n mumënt eh*  
 'e così e i media forse un po', sì'
- (18) 1 /VG\_01/ *l'omes che vën magari dal Südtirol nzaul n tel luech o nscila no?*  
 'gli uomini che vengono magari dall'Alto Adige in quel posto o così no?'

Dall'analisi dei tre subcorpora risulta dunque come, a differenza di altri SD, nel ladino parlato nelle tre valli di Fassa, Badia e Gardena i GE sono in genere tratti dalla varietà locale della lingua di minoranza. I diversi repertori (v. sezione 2), che prevedono in un caso la presenza del solo italiano (Val di Fassa) e nell'altro di italiano e tedesco (Val Badia e Val Gardena) non sembrano portare a differenti comportamenti dei GE, che in tutti e tre i casi risultano espressi esclusivamente in ladino.

#### 4. Analisi dei dati e discussione

Il comportamento dei GE nel corpus preso in esame risulta coerente con il comportamento generale dei SD nello stesso corpus, nel quale si rileva una tendenza a utilizzare SD della lingua pragmaticamente dominante soprattutto per le funzioni più interazionali, mentre i SD con funzioni metatestuali o cognitive (indicatori epistemici come *per mi cont* ‘per quanto mi riguarda’; esemplificatori come *dijon* ‘diciamo’; *per dir* ‘per dire’; marche di vaghezza come *no sé* ‘non so’ ecc.) sono in genere tratti dalla lingua di minoranza, come rappresentato nella fig. 1.

Figura 1 - I segnali discorsivi nel ladino fassano (da Fiorentini, 2014)



I GE, quando non sono utilizzati nella loro funzione primaria di strategie di costruzione di categorie ad hoc, hanno, nel corpus preso in esame, per lo più funzioni non interazionali: come mostrano gli esempi discussi nella sezione 3, essi hanno generalmente la funzione, eminentemente “cognitiva” secondo la classificazione di Bazzanella (2011), di marcare la vaghezza intenzionale o l’incertezza del parlante. Ciò ci porta dunque a concludere che le funzioni interazionali dei GE, nel tipo di interazioni bi- e trilingui rappresentate nel corpus analizzato, non sono particolarmente preminenti, o non lo sono alla pari di quanto si verifica in altre situazioni sociolinguistiche (come quelle analizzate da Cheshire, 2007 e Tagliamonte - Denis, 2010).

Nondimeno, i dati discussi in questo lavoro, considerati nel più ampio quadro del comportamento dei SD in ladino, confermano la necessità di un affinamento del modello di Maschler (2000). L’indagine svolta da Fiorentini (2014) sulle tre valli ladine del Trentino ha infatti mostrato che i SD con funzioni marcatamente interazionali e intersoggettive (*aspetta*, *esatto*, *prego*, *okay*, ecc.) tendono a essere presi in prestito più facilmente dalla lingua pragmaticamente dominante rispetto ai SD

con funzioni più soggettive (funzioni cognitive, metatestuali). Se da un lato i SD (vedi fig. 1) si confermano quindi tra gli elementi più soggetti a prestito dalla lingua pragmaticamente dominante in situazioni di contatto, dall'altro è necessario operare, all'interno della classe dei SD, delle distinzioni di grana più fine che tengano in considerazione la natura soggettiva vs. interazionale del SD. L'interazione in contesti bi- o multilingui si conferma, pertanto, un punto di vista privilegiato per l'analisi delle strategie di strutturazione del discorso, consentendoci di operare, all'interno della classe eterogenea dei SD, delle classificazioni per funzione che trovano una corrispondenza significativa nel comportamento dei parlanti in questi contesti.

### *Bibliografia*

- AIJMER K. (2013), *Understanding Pragmatic Markers. A Variational-Pragmatic Approach*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- BAZZANELLA C. (2006), Discourse Markers in Italian: towards a 'compositional' meaning, in FISCHER K. (ed.), *Approaches to discourse particles*, Elsevier, Amsterdam: 449-464.
- BAZZANELLA C. (2011), Segnali discorsivi, in *Enciclopedia dell'italiano*, Istituto della Enciclopedia italiana Giovanni Treccani, Roma [http://www.treccani.it/enciclopedia/segnali-discorsivi\_Enciclopedia\_dell\_Italiano/].
- BERRETTA M. (1984), Connettivi testuali in italiano e pianificazione del discorso, in COVERI L. (a cura di), *Linguistica testuale*, Bulzoni, Roma: 237-254.
- BERRUTO G. (2007), Situazioni sociolinguistiche e tutela delle lingue minoritarie. Considerazioni alla luce della *Survey Ladins*, in *Mondo Ladino* 31: 37-63.
- BUYSSE L. (2014), 'We Went to the Restroom or Something'. General Extenders and Stuff in the Speech of Dutch Learners of English, in ROMERO-TRILLO J. (ed.), *Yearbook of Corpus Linguistics and Pragmatics 2014. New Empirical and Theoretical Paradigms*, Springer, Dordrecht: 213-238.
- CHESHIRE J. (2007), Discourse variation, grammaticalisation and stuff like that, in *Journal of Sociolinguistics* 11(2): 155-193.
- DELL'AQUILA V. - IANNACCARO G. (2006), *Survey Ladins. Usi linguistici nelle Valli Ladine*, Regione Autonoma Trentino-Alto Adige, Trento.
- DUBOIS S. (1993), Extension particles, etc. in *Language Variation and Change* 4: 179-203.
- FIorentini I. (2014), *Segnali discorsivi italiani in situazione di contatto linguistico. Il caso del ladino delle valli dolomitiche*. Tesi di dottorato inedita, Università di Pavia.
- GHEZZI C. (2013), *Vagueness markers in contemporary Italian: Intergenerational variation and pragmatic change*. Tesi di dottorato inedita, Università di Pavia.
- MASCHLER Y. (1994), Metalanguaging and discourse markers in bilingual conversation, in *Language in Society* 23: 325-366.
- MASCHLER Y. (2000), What can bilingual conversation tell us about discourse markers?: Introduction, in *International Journal of Bilingualism* 4(4): 437-445.
- MATRAS Y. (1998). Utterance modifiers and universals of grammatical borrowing, in *Linguistics* 20: 281-331.

MAURI C. (2014), What do connectives and plurals have in common? The linguistic expression of ad hoc categories, in BLOCHOWIAK J. - S. DURRLEMANN-TAME - C. GRISOT - C. LAENZLINGER (eds.), *Linguistic papers dedicated to Jacques Moeschler*, University of Geneva Publication, Genève: 1-23.

MAURI C. - SANSÒ A. (2014), *La costruzione di categorie exemplar-driven: l'analisi tipologica di un fenomeno discorsivo*, Relazione presentata presso Università di Pavia, 31 gennaio 2014.

OVERSTREET M. (1999), *Whales, Candelight, and Stuff Like That*, Oxford University Press, New York.

OVERSTREET M. (2005), *And stuff und so*: investigating pragmatic expressions in English and in German, in *Journal of Pragmatics* 37: 1845-1864.

OVERSTREET M. - YULE G. (2002), The metapragmatics of *and everything*, in *Journal of Pragmatics* 34: 785-794.

TAGLIAMONTE S.A. - DENIS D. (2010), The stuff of change: General extenders in Toronto, Canada, in *Journal of English Linguistics* 38(4): 335-368.

TOSO F. (2008), *Le minoranze linguistiche in Italia*, il Mulino, Bologna.

GRETA ZANONI<sup>1</sup>

## L'interazione tra parlanti di italiano L1 e L2 nel forum linguistico di LIRA

Using data from the LIRA forum – *Lingua/Cultura Italiana in Rete per l'Apprendimento* (Italian language and culture for online learning) – this paper focuses on interactions between native and non-native users and the roles they take in different threads. LIRA is a multimedia repository of e-learning materials aiming at recovering, preserving and developing linguistic, pragmatic and cultural competences in Italian and it attaches great importance to community interaction.

The purpose of this paper is to contribute to the current discussion on the communicative competence of the “native speaker” and his/her role in language teaching and learning. In this perspective, can the role of “expert” (understood as a competent speaker) be taken by both native and non-native speakers depending on the situation?

### 1. *Introduzione*

Negli ultimi anni l'evoluzione tecnologica ha consentito il diffondersi di un uso innovativo della rete, ampliando le possibilità di interazione comunicativa: gli strumenti e le funzionalità del cosiddetto web 2.0 (O'Reilly, 2005) consentono agli utenti di produrre e condividere contenuti e risorse piuttosto che limitarsi ad essere fruitori passivi di materiali.

Questa nuova modalità di agire e interagire attraverso la rete ha indotto trasformazioni importanti: da un lato, ha determinato una serie di importanti innovazioni nell'ambito dell'*e-learning*, in particolare rispetto alla concezione degli ambienti di apprendimento, strutturati in modo da recuperare e incentivare le potenzialità insite nelle modalità spontanee e informali di utilizzo della rete (Bonaiuti, 2006; Downes, 2005); dall'altro, ha enormemente ampliato le possibilità di un contatto diretto con parlanti nativi (Sato, 2009; Sockett - Toffoli, 2012) trasformando le interazioni che si sviluppano in questi contesti in occasioni per esporre l'apprendente ad elementi pragmlinguistici e a norme sociopragmatiche della lingua (Eisenclas, 2011; Eslami-Rasekh, 2005).

L'analisi delle interazioni comunicative nelle piattaforme e nei contesti informali di comunicazione mediata dal computer (CMC) si rivela poi ancor più importante in relazione al crescente peso che viene assegnato alla dimensione sociale, interazionale e collaborativa (Lamy - Zourou 2013; Reinhardt - Ryu 2013; Sockett, 2014) nell'insegnamento e apprendimento delle lingue straniere.

---

<sup>1</sup> Università di Bologna.



In particolare, i forum delle piattaforme *e-learning* evidenziano le potenzialità didattiche (in senso ampio) delle interazioni comunicative tra apprendenti: gli scambi comunicativi presenti nei forum, infatti, permettono non solo di osservare le modalità con cui gli utenti che formano le comunità *on line* tipiche degli ambienti di apprendimento informali “dialogano” tra loro (cioè le modalità con cui avviene l’interazione e come l’apprendimento si co-costruisce attraverso l’interazione collaborativa), ma anche di riflettere sui ruoli che gli utenti delle comunità *on line* (composte da parlanti nativi e non nativi) assumono all’interno delle interazioni comunicative.

Il presente contributo si focalizza soprattutto su quest’ultimo aspetto, inserendosi nel dibattito aperto da alcune recenti ricerche che mettono in discussione il presunto ruolo di autorità infallibile tradizionalmente attribuito alla figura del parlante nativo (Davies, 2004; Doerr, 2009; Schmitz, 2013). L’obiettivo dell’analisi che illustreremo è di offrire nuovi spunti alla riflessione e alla riconsiderazione concettuale del *parlante nativo*, nozione inerentemente complessa (Tosi, questo volume) che sta mutando radicalmente e rapidamente, in conseguenza di diversi fattori come la diffusione dell’inglese come *lingua franca*, la rapidità degli spostamenti a livello globale e l’incremento dei flussi migratori che hanno creato nuove condizioni linguistiche. In particolare, la figura del parlante nativo andrebbe rivalutata prendendo come punto di riferimento non la sua competenza linguistica, da cui il suo status di “autorità di riferimento” che conosce le strutture linguistiche e le regole grammaticali della propria lingua (Chomsky, 1965), bensì la sua competenza comunicativa, cioè la sua capacità di parlante che usa una lingua nel modo più appropriato e adeguato rispetto al contesto locale nel quale si sta svolgendo l’evento comunicativo (Hymes, 1972). La nozione di *competenza comunicativa* prevede infatti lo sviluppo di conoscenze pratiche e meta-comunicative legate alla variazione linguistica e ai relativi contesti d’uso della lingua. Secondo questa prospettiva, ci si può domandare se il parlante nativo rappresenti realmente un’autorità infallibile e se la sua competenza comunicativa sia affidabile in ogni situazione (Andorno, 2015). Diversi studiosi sottolineano il fatto che, esistendo variazioni socio-linguistiche tra parlanti della stessa lingua, non tutti i parlanti nativi sono perfetti conoscitori della propria lingua (Han, 2004). Inoltre, l’insicurezza o l’incertezza rispetto a determinati usi è un fattore che caratterizza anche i nativi (Schmitz, 2013), soprattutto se si considerano le variazioni dei registri della lingua, e le differenze tra scritto e parlato. Moretti, in un articolo del 2011, afferma che «la competenza linguistica dei parlanti nativi è incentrata sul nucleo della lingua e sulle varietà informali acquisite nella socializzazione primaria», e prosegue in modo radicale dicendo che «nessuno è parlante nativo delle varietà formali» (Moretti, 2011: 61). Esistono inoltre situazioni in cui i bambini sono esposti sin dalla nascita a più di una lingua o varietà linguistica contemporaneamente (Lepschy - Sanson, 2000); basti pensare alle seconde generazioni nei contesti di immigrazione. Sembra dunque opportuno spostare l’attenzione da “chi si è” a “che cosa si sa o si sa fare” nella propria lingua nativa (Rampton, 1990). Si tratta cioè di allontanarsi dalla dicotomia parlante nativo *vs* parlante non nativo

che perpetua l'esclusione, a favore di definizioni che mirano all'inclusione di tutti gli individui che sono utenti di una lingua per consentire a tutti di essere (o meno) utenti esperti e competenti.

In questa prospettiva, l'analisi degli scambi comunicativi in contesti informali di comunicazione in rete può offrire, come si è detto, nuovi spunti di riflessione, e/o nuovi dati su cui riflettere. Questo contributo si inserisce nel dibattito appena richiamato per indagare *se/come/in* quali situazioni – all'interno di un contesto di CMC – i parlanti assumano il ruolo di esperto, inteso come parlante competente. Si prenderanno dunque in esame a tal fine alcune interazioni tra parlanti (utenti) nativi e non nativi nella piattaforma per l'apprendimento dell'italiano LIRA (Lingua/cultura Italiana in Rete per l'Apprendimento) per indagare come si distribuiscono i ruoli dei diversi utenti.

## 2. *Il forum di LIRA e la community di utenti*

I dati presentati in questa analisi sono tratti dal forum della piattaforma per l'apprendimento LIRA<sup>2</sup> creata per lo sviluppo, il mantenimento e l'affinamento di competenze pragmatico-culturali in italiano. L'accesso libero alla piattaforma consente di avere una comunità molto eterogenea, composta da: apprendenti di italiano L2, insegnanti di italiano L2 (italofoni e non), italiani residenti all'estero, stranieri residenti in Italia e italiani in Italia. LIRA è costruita appositamente per sollecitare un *feedback* dinamico e collaborativo e per favorire l'interazione tra utenti attraverso risposte aperte con commenti nelle attività didattiche e, appunto, forum. L'obiettivo di questo regolare confronto è fornire occasioni per un contatto diretto, informale e collaborativo tra utenti, e, in particolare, di favorire il contatto tra nativi e non nativi per dare la possibilità sia di essere "esposti" agli aspetti sociopragmatici della lingua che di riflettervi esplicitamente, metalinguisticamente e metapragmaticamente.

Nello specifico, i forum di LIRA rappresentano il punto di incontro dove gli utenti registrati sulla piattaforma possono discutere, confrontarsi e scambiarsi pareri. Trattandosi di un forum sulla lingua e la cultura italiana gli argomenti trattati spaziano dalla grammatica (es. l'uso di *piuttosto che* come forma disgiuntiva), al lessico (es. gli usi regionali), agli aspetti più comunicativi legati all'uso della lingua italiana e ai contesti d'uso (es. le espressioni per salutarsi, l'uso dei complimenti in senso ironico, ecc).

Lo spazio dedicato ai forum è suddiviso in tre macro-sezioni: forum legati ai contenuti dei percorsi culturali della piattaforma, forum legati ai percorsi linguistici e forum con argomenti di discussione generali. L'organizzazione dei forum segue l'organizzazione pensata dagli autori per la distribuzione dei percorsi didattici. Alle

<sup>2</sup> Il progetto LIRA (<http://lira.unistrapg.it>), realizzato nell'ambito di un progetto FIRB denominato "Lingua/cultura italiana in Rete per l'Apprendimento", finanziato dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca nel triennio 2009-2012, ha coinvolto 4 università italiane: l'Università per gli Stranieri di Perugia, capofila del progetto; l'Università di Bologna; l'Università di Verona; l'Università di Modena e Reggio Emilia.

macro-sezioni dei forum relativi ai percorsi culturali e ai percorsi linguistici corrispondono delle sotto-sezioni relative ai singoli percorsi didattici proposti; ogni sotto-sezione contiene una serie di argomenti di discussione riguardanti il percorso e i suoi contenuti, e questo permette all'utente di identificare facilmente le discussioni pertinenti alla sua ricerca o al proprio interesse. Ad esempio, nella macro-sezione dei percorsi linguistici troviamo una sotto-sezione relativa al percorso didattico "Dare del tu, Dare del lei" e, pertanto, alle forme pronominali di cortesia: all'interno di questa sotto-sezione sono presenti due argomenti di discussione, uno riguardante l'uso del "Voi" e uno sull'uso del pronome "Tu" come offesa.

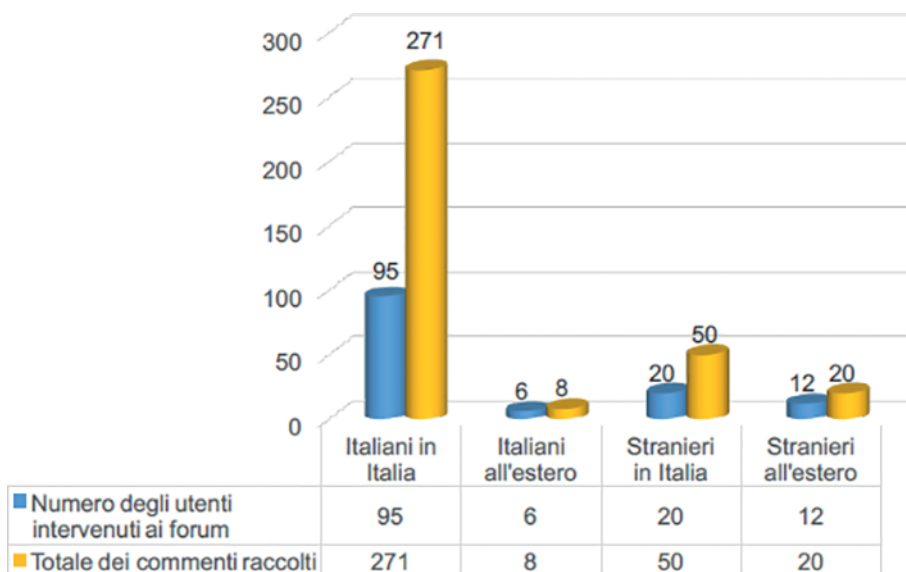
La macro-sezione dedicata ai forum di discussione generali raggruppa gli argomenti che riguardano aspetti più propriamente tecnici relativi alla piattaforma (es. consigli e suggerimenti sul funzionamento della piattaforma).

Attualmente<sup>3</sup> il forum di LIRA conta 47 argomenti di discussione per un totale di 345 commenti complessivi. Gli argomenti di discussione sembrerebbero equamente distribuiti tra i percorsi culturali e i percorsi linguistici che contano rispettivamente 22 e 21 discussioni; tuttavia, i forum dei percorsi linguistici, dove gli utenti discutono degli usi linguistici e della capacità o meno di fare scelte linguistiche adeguate al contesto e alla situazione in cui ci si trova, contano 229 commenti su un totale di 345 e sono più del doppio rispetto ai commenti dei percorsi culturali. Le due sotto sezioni che registrano il maggiore interesse in termini di partecipazione degli utenti riguardano i forum del percorso "Dare del tu, dare del lei" con 60 commenti, in cui i partecipanti discutono l'uso dell'informale *tu* e di quelli formali *lei* e *voi* a partire da fattori regionali e generazionali e i forum del percorso "Quando le cose si mettono male", dedicato alla dimensione conflittuale nella comunicazione e alle funzioni assunte da determinati elementi linguistici legati alla scortesia linguistica, con 69 commenti.

Il campione di utenti di cui terremo conto è costituito da coloro che hanno partecipato attivamente ai forum di discussione, intendendo con "partecipazione attiva" l'aver scritto almeno un commento nei forum: si tratta di 133 utenti, pari a circa il 10% di quelli totali attualmente registrati. La piattaforma LIRA permette di risalire all'identità degli utenti, dal momento che per registrarsi bisogna compilare un "Profilo Utente", e quindi di distinguere non solo tra parlanti italiani nativi e non nativi, ma anche di ricavare una serie di informazioni che possono essere utili in ricerche di tipo linguistico e sociolinguistico. Dal momento che in questa analisi intendiamo concentrarci sul ruolo assunto dagli utenti nelle interazioni dei forum, sono stati considerati come parametri utili per la definizione dell'identità dell'utente i seguenti: la nazionalità, il paese in cui si risiede e la L1.

Incrociando i dati del profilo utenti relativi a questi parametri è possibile osservare la seguente distribuzione (cfr. fig. 1): gli italiani residenti in Italia sono gli utenti più presenti nei forum LIRA non solo numericamente (95), ma anche in termini di commenti effettuati (271 su 345); la seconda tipologia di utenti è costituita dagli stranieri residenti in Italia (20 utenti per un totale di 50 commenti).

<sup>3</sup> I dati del presente contributo si riferiscono a un'estrazione effettuata a Marzo 2016.

Figura 1 - *Distribuzione degli utenti attivi del forum LIRA*

I dati relativi alla professione degli utenti non sono stati considerati per questa analisi, ma è opportuno fare una precisazione prima di procedere con l'osservazione dei dati. La questione su chi abbia o meno l'autorità per parlare "sulla" lingua o esprimere opinioni e dare indicazioni sull'adeguatezza o meno di determinati usi in base alla propria competenza e metacompetenza comunicativa è indubbiamente complessa e articolata. Qui è importante evidenziare, tuttavia, che tra i partecipanti al forum risultano pochissimi *esperti* professionali di lingua (ad es. linguisti, qualunque sia il loro approccio disciplinare). La maggior parte si divide in due macrocategorie che, seguendo Santipolo (2012), potremmo definire degli *specializzati*, comprendente gli insegnanti e i formatori, e dei *profani*, che include tutti coloro che utilizzano la lingua. Ciò non significa che le informazioni e le opinioni di queste ultime due categorie di partecipanti risultino meno significative o appropriate in termini di competenza d'uso. In questa prospettiva, i dati qui discussi possono essere inseriti nel quadro della *Folk Linguistics*, area di indagine che si pone dalla parte del parlante "non linguista" e che può essere descritta come la disciplina che studia ciò che la gente comune (specializzati e/o soprattutto profani) pensa della lingua (Niedzielski - Preston 2003; Albury, 2014).

### 3. *Analisi delle interazioni nativo – non nativo*

I dati in esame sono stati raccolti per uno studio più ampio incentrato sulle modalità di interazione tra utenti all'interno della piattaforma LIRA. Come si è anticipato, in questo contributo verranno analizzati e messi a confronto alcuni commenti dei forum di discussione per individuare: (a) la definizione del proprio status di uten-

te (nativo o non nativo); (b) l'attribuzione del ruolo di "esperto" o "non esperto"; (c) l'attendibilità del commento dell'utente rispetto alla competenza dell'uso della lingua e (d) se attraverso questi scambi si sviluppi una riflessione meta-pragmatica anche da parte del parlante nativo.

I parametri linguistici utilizzati per l'analisi più ampia delle interazioni riguardano le *strategie discorsive* che i partecipanti al forum adottano per potenziare *interattività, collaborazione e coerenza* nelle proprie azioni comunicative e per attribuire o attribuirsi il ruolo di esperto. Non essendo possibile, in questa sede, fornire delle esemplificazioni esaustive riguardanti tutti gli aspetti menzionati, si è deciso di concentrarsi sul rapporto tra utenti nativi e non nativi (di seguito indicati rispettivamente come Ut-N e Ut-NN).

### 3.1 Definizione implicita o esplicita del proprio status di utente

La prima osservazione riguarda le modalità utilizzate dai partecipanti ai forum per definire il proprio status di nativo o non nativo. Nella maggior parte dei casi si tende a non fare riferimento al fatto di essere o meno un utente nativo o non nativo, mettendosi in un certo senso tutti su uno stesso piano, come parlanti della lingua in questione. Sono presenti tuttavia casi in cui gli utenti dichiarano il proprio status di nativo o non nativo. Ciò avviene in modo *esplicito* (Ut-N: *Se penso alla mia esperienza di parlante nativa*, Ut-N: *Sono italiana, Io*, Ut-NN: *sono una straniera*, Ut-NN: *Dal punto di vista di un non madrelingua italiano*, Ut-NN: *Anche io non sono italiana*) o *implicito* facendo riferimento alla provenienza (Ut-N: *Qui in Italia*, Ut-N: *In Italia*, Ut-NN: *Da noi, in Egitto*, Ut-NN: *In Brasile, non abbiamo...*).

### 3.2 Attribuzione del ruolo di "esperto" o "non esperto"

Diverse sono invece le considerazioni relative ai modi con cui gli utenti si qualificano come esperti o non esperti e confermano la propria attendibilità rispetto alla competenza d'uso della lingua.

Per quanto riguarda gli utenti nativi, i dati mostrano come i partecipanti forniscono indicazioni sulla base di competenze e conoscenze intuitive legate all'uso, ma tendono a squalificarsi rispetto a figure professionali ritenute più affidabili e autorevoli (es. insegnanti o esperti della materia), come emerge chiaramente dai contributi della quarta e del quinto partecipante, entrambi nativi, dell'esempio (1).

- (1) Forum "Uso del *Voi*"  
 Ut-NN Sono un francese, sto studiando l'italiano e uso questo "voi" normalmente, per le persone anziani.  
 Ut-NN utilizzo normalmente "voi" per gli anziani  
 Ut-NN Miei amici hanno detto me che hanno imparato italiano con dare del lei. Ma adesso so che per gli anziani e nel sud, devo dare del voi.  
 Ut-N Come avevo scritto in commento tempo fa, il Voi viene usato ancora al Sud Italia come forma di rispetto che fa parte della loro cultura, a mio avviso un uso della lingua un po' superato. Nei casi in cui mi capita di sentirlo

usare ho un'indicazione abbastanza precisa della zona di provenienza della persona che parla, cioè so che di sicuro viene dal Sud. Il Lei si usa con tutte le persone di ogni condizione sociale con le quali non si ha una relazione di amicizia o di parentela. Non so come venga insegnata la lingua italiana agli stranieri perché non sono un'insegnante ma se uno studente scrive usando il Voi rischia di essere considerato obsoleto (vecchio, superato e non più in uso). Ragazzi stranieri usate solo il Lei !!!

Ut-N (...) non ho sufficienti competenze scientifiche per giudicarne la correttezza ma mi sento abbastanza tranquillo nell'affermare che il Voi oggi viene usato correntemente (...)

Per quanto riguarda i parlanti non nativi, nei loro interventi, generalmente, essi tendono a confermare le definizioni e gli usi forniti dai nativi spesso integrandoli con esempi, sinonimi o alternative, sempre legandoli a una specifica situazione comunicativa. In altre parole sembrano basare il proprio ruolo di esperto sulla loro competenza d'uso, evitando di lanciarsi in definizioni astratte, e riportando invece specifiche situazioni d'uso.

(2) Forum "Arrivederci"

Ut-NN Arrivederci sempre quando vado via: con amici, negozio, lavoro, supermercato

Ut-NN Io uso Arrivederci quando vado via. Lo uso solo con le persone che non conosco bene, che non si vedo spesso. Con amici se vede spesso posso dire solo CIAO, o con mio marito quando esce va lavoro dico ciao ciao.

Nella stessa discussione a un certo punto interviene un parlante nativo (intervento 1 esempio (3)) che offre l'espressione *ci vediamo* come soluzione alternativa ad *arrivederci*, provocando l'immediata replica di un non nativo che chiede un chiarimento, ovvero se *ci vediamo* possa essere utilizzato in generale come saluto o se debba necessariamente essere seguito da un'indicazione temporale. A rispondergli sono solo parlanti non nativi che, come avviene in altri casi, per spiegare l'uso dell'espressione forniscono sinonimi o rapportano l'uso a specifici contesti comunicativi.

(3) Forum "Arrivederci"

Ut-N Io invece dico arrivederci quando non ho proprio confidenza, quando non conosco le persone. Altrimenti uso un generico "ci vediamo"

Ut-NN ci vediamo ma solo se dice ci vediamo lunedì o domani o altro giorno. Solo ci vediamo?

Ut-NN ci vediamo come dire ciao o ciao ciao

Ut-NN Sì si può dire solo ci vediamo. Io sono in Italia da tanti anni e dico sempre ci vediamo o ciao. Arrivederci non lo uso mai o quasi mai, solo se c'è una persona molto più grande di me che non conosco. Ma non in negozio, quando esco dico ci vediamo!

I dati mostrano che i parlanti non nativi tendono a squalificarsi, a definirsi non esperti, giustificandosi nei loro commenti ed esplicitando il fatto di non essere italiani (Ut-NN: *è tutto interessante ma molto difficile per me. Io non conosco molto bene italiano*).

### 3.3 Attendibilità del proprio commento rispetto alla competenza d'uso della lingua

Per sostenere i propri contributi, gli utenti nativi fanno spesso ricorso a definizioni tratte da dizionari, manuali di lingua e fonti istituzionali considerate indiscutibilmente affidabili. All'interno dei commenti degli utenti nativi possono così comparire citazioni estrapolate da dizionari e/o enciclopedie, introdotte come supporto alle considerazioni personali su un determinato argomento di discussione, oppure link ad altri siti web o video in cui è possibile trovare la soluzione ai propri dubbi linguistici e altre esemplificazioni. Questo ricorso all'*auctoritas*, in alcuni casi, è utilizzato per confermare l'attendibilità dell'osservazione fatta, come nell'esempio (4) relativo all'espressione di saluto *arrivederci*, mentre, in altri casi, può indicare una messa in discussione da parte del parlante nativo della propria competenza (rispetto, ad esempio, a variazioni di registro, al grado di formalità o informalità dell'uso linguistico).

#### (4) Forum "Arrivederci"

Ut-N In Italiano, Arrivederci può essere usato anche con persone conosciute, esprime il desiderio e la volontà di incontrarsi nuovamente. ArrivederLA invece indica una minore confidenza con la persona ma non credo si riferisca all'età. Vi riporto la definizione del dizionario on line Treccani su Arrivederci:

“arrivedérci (o a rivedérci) locuz. – Espressione di saluto fra persone che si separano con la certezza o speranza di rivedersi; talora anche come augurio a chi si allontana per molto tempo. (...)”

L'atteggiamento descritto qui è frequente tra gli utenti nativi. È come se i vari partecipanti alle discussioni, consapevoli dell'autorevolezza e dell'attendibilità indiscutibile ed oggettiva delle fonti citate, volessero essere certi di dare una regola precisa in modo tale da sciogliere qualsiasi dubbio in merito all'argomento. Questa modalità appare molto evidente nell'esempio (5) tratto dalla discussione sull'uso di *piuttosto che*. Un utente nativo apre la discussione in modo provocatorio richiamando l'attenzione sull'uso del *piuttosto che* con valore disgiuntivo, sempre più diffuso ma scorretto. Un altro utente nativo interviene una prima volta al quinto turno, cercando di chiarire l'uso di *piuttosto che*, offrendo innanzitutto il suo giudizio di correttezza rispetto una valutazione riguardo all'uso della locuzione negli esempi portati dall'interlocutore immediatamente precedente (Ut-N: *così è corretto*), fornendo poi un tentativo di definizione (Ut-N: *Piuttosto che indica che devi fare una scelta*), e attribuendosi, infine, il ruolo di utente competente dichiarando la propria professione (Ut-N: *Io insegnavo italiano alle medie*). Nei dati LIRA disponibili al



momento, si tratta dell'unico caso in cui un utente dichiara esplicitamente di svolgere la professione di insegnante e quindi si attribuisce in maniera altrettanto esplicita il ruolo di *auctoritas*.

- (5) Forum "Basta con l'uso scorretto di piuttosto che"  
 Ut-N Piuttosto che NON può essere usato nel senso di oppure. E non lo dico perché sono toscana... è così in ITALIANO e basta. (...)  
 Ut-N Ormai è diventato di uso comune. Soprattutto al nord.  
 Ut-NN è vero, in molti lo usano in modo scorretto e spesso non c'azzecca nulla con la frase che si sta dicendo  
 Ut-N Non ho una cultura linguistica che mi permetta di giudicare la correttezza o meno dell'affermazione. Personalmente utilizzo (...)  
 Ut-N E infatti così è corretto. Piuttosto che indica che devi fare una scelta. Devi scegliere e una cosa esclude l'altra. Adesso, secondo me, si sta diffondendo l'altro uso, sbagliato, perché è di moda, fa chic. Io non trovo giusto, come dice [nome], che adesso si usa così e allora va bene anche l'uso scorretto. Io insegnavo italiano alle medie e io ai miei studenti avrei messo un bel segno rosso.

L'interazione prosegue con l'intervento di altri due utenti nativi che sembrano mettere in discussione quanto affermato precedentemente causando un secondo intervento dello stesso Ut-N, come mostra il terzo turno dell'esempio (6), dove il parlante si affida alla definizione fornita dal sito dell'Accademia della Crusca, una fonte ritenuta oggettivamente autorevole, per sostenere la sua posizione.

- (6) Forum "Basta con l'uso scorretto di piuttosto che"  
 Ut-N Anche a me capita di utilizzarlo delle volte, soprattutto nel parlato informale, mentre invece nello scritto tendo ad evitarlo perché sto più attenta.  
 Ut-N Utilizzo "piuttosto che" soprattutto nel parlato, nello scritto non penso di aver mai fatto uso di questa espressione.  
 Ut-N Mi dispiace ma non sono convinta. Non sono d'accordo con le ultime risposte. Personalmente, lingua parlata o scritta la cosa non cambia: piuttosto che indica che una cosa esclude l'altra. Non è che se una cosa viene detta e non scritta allora si può dire. Questo è preso dal sito dell'Accademia della Crusca: (...)

I parlanti non nativi, invece, per motivare il fatto di essere in grado di spiegare l'uso dell'espressione richiesta e per evidenziare la propria attendibilità come utenti competenti, tendono a esplicitare nei commenti il fatto di risiedere in Italia da diverso tempo (vedi esempio (3) sopra). Si tratta di una strategia ricorrente e presente anche in altre discussioni, come nell'esempio (7). L'attendibilità e la competenza d'uso dell'utente non nativo sembrano basarsi sulla propria permanenza in Italia ed essere fondate sulla conoscenza esplicita dell'uso, sulla consapevolezza di saper utilizzare determinate espressioni o usi linguistici in modo adeguato rispetto alle diverse situazioni comunicative.



- (7) Forum “Addio”  
 Ut-NN Ho fatto esercizio sulle parole per salutare. Quando si dice ADDIO? è una parola che non lo usi spesso tutti i giorni come CIAO. Per me si usa per le persone che non vedo più, forse sbaglio. Chi me lo può spiegare?  
 Ut-NN Direi che sono d'accordo con le risposte che hanno dato prima. Onestamente sento molto di più addio usato in frasi come addio allo sport o anche per gli attori ma come saluto onestamente si usa pochissimo. Io ormai sono in Italia da una vita ma l'ho sentito pochissimo per salutare. In altre situazioni sì che si usa tanto (come anche i funerali l'ultimo addio).

È da notare in questi esempi che l'utente assume il ruolo di esperto di italiano anche si tratta della sua seconda lingua (L2), anche se non è un professionista (insegnante di lingua). Nel caso dell'esempio (8), l'esperienza viene citata per attribuirsi il ruolo di esperto anche rispetto a utenti nativi.

- (8) Forum “Che palle!”  
 Ut-N ho trovato le attività sulle parolacce molto interessanti e anche divertenti. Da un po' di tempo lavoro in Francia anche se torno spesso in Italia e mi chiedo... se dico CHE PALLE! è una parolaccia grave? è molto volgare? A me sembra molto diffusa ...ma solo fra amici??  
 Ut-NN Io sono albanese ma sto in Italia e lo sento dire spesso e molto dagli italiani  
 Ut-N sì sì è decisamente mooolto usato  
 Ut-NN In Italia è vero sì la gente dice molto questo modo di dire ma a me non piace molto usare queste parola.

I dati dei forum LIRA sembrano suggerire in molti casi che gli utenti non nativi non chiedono conferma o approvazione da parte di utenti nativi.

### 3.4 Sviluppo della riflessione meta-pragmatica

Le discussioni e le riflessioni collettive contengono anche spiegazioni socio-linguistiche rispetto alla variazione d'uso, permettendo così a tutti gli utenti di acquisire maggiore consapevolezza dei fenomeni pragmatici. Questo tipo di confronto e di scambio evidenzia che anche gli utenti nativi sono incentivati a intraprendere una riflessione meta-pragmatica sugli usi dell'italiano. Nell'esempio (9), sollecitati dalla domanda di un non nativo che chiede indicazioni sul grado di scortesia e offesa di alcune parolacce, gli utenti nativi non solo affermano di non aver mai considerato determinate espressioni in un'ottica di gradualità, ma in alcuni casi dichiarano esplicitamente di aver bisogno di riflettere sulla richiesta non essendo in grado di rispondere sulla sola base di conoscenze intuitive.

- (9) Forum “Imbecille e le sue sorelle”  
 Ut-NN Mi potreste mettere in ordine queste parole: imbecille, scemo, stupido, cretino, pazzo. Quale parola ferisce di più quando viene usata come parolaccia?

Ut-N Bella domanda:)) sai che non ci ho mai pensato in questi termini? Non ci ho mai ragionato pensando di metterle in scala tipo dal più al meno offensivo. Ci devo riflettere un attimo...

Ut-NN La prima parola imbecille non l'ho mai sentito, neanche cretino non lo conosco non so cosa vuole dire. Secondo me stupido e pazzo perché vuole dire che non sai niente, che sei fuori!

Ut-N Faccio veramente fatica a ordinare i termini e confesso di non averci mai pensato. Credo tuttavia che molto dipenda dalla situazione in cui avviene la conversazione.

Questa tendenza emerge chiaramente in diversi forum di discussione: ad esempio, nel forum "Uso del *Voi*" in cui si discute l'uso dell'appellativo informale *tu* e di quelli formali *lei* e *voi* legato a fattori regionali e generazionali. Gli interventi degli utenti assumono spesso valore di contributo storico-narrativo nei casi in cui l'utente può riportare esperienze linguistiche personali.

(10) Forum "Uso del *Voi*"

Ut-N Penso che sia una forma di rispetto usata dalle o con le persone anziane. Se ci penso, anche mio babbo usa il *Voi* per rivolgersi a sua suocera/mia nonna. Quindi, anche se non è molto diffuso nella mia zona (sono umbra) talvolta viene ancora utilizzato al centro-nord.

Ut-N Leggendo questi commenti, mi sembra di capire che il *Voi* è ancora molto diffuso al Sud mentre al Nord non si usa quasi più. In effetti, pensando ad una mia cara amica che vive in Campania, lei usa il *Voi* per rivolgersi a sua suocera.

Nel loro insieme i dati LIRA sembrano suggerire che sia possibile superare la dicotomia parlante nativo *vs* parlante non nativo a favore di una considerazione degli utenti come individui a vario grado competenti nella stessa lingua; in alcuni casi, infatti, più che l'essere o meno madrelingua sono altri i fattori che entrano in gioco. Nell'estratto riportato in (11), ad esempio, che è tratto dal forum "Un complimento per dirti", lo status di nativo o non nativo è irrilevante, mentre è la variabile generazionale (l'età della prima utente che interviene) ad incidere.

(11) Forum "Un complimento per dirti"

Ut-N I complimenti variano anche in base dal paese di origine, personalmente essendo italiana credo che la maggior parte siano fatti per corteggiare, fare apprezzamenti ma anche per rompere il ghiaccio!!! I più divertenti sono quelli per corteggiare, ne senti davvero di tutti i colori! Dal formale "Questa sera sei davvero uno schianto" al più scortese "Ahoouou ammazza quanto sei bbbbona!" (ovviamente quest'ultimo ha solitamente effetto contrario)

Ut-NN Io non sono italiana ma non penso come te [nome]. Se capito bene formale è quando NON conosco bene la gente o non sono molto amici... allora se mio capo del lavoro o mio collega dice come dici tu "Questa sera sei davvero uno schianto" io non sono contenta e mi arrabbio molto. Forse se dice mia amica molto amica, magari anche per scherzare, non mi arrabbio.

Ut-N [nome] ma tu lo sai che cosa vuole dire formale?? Personalmente, in un contesto formale (al lavoro, con un mio superiore, con persone con le quali non ho confidenza, ecc) se qualcuno mi dicesse “stasera sei uno schianto!” mi offenderei e mi sentirei decisamente in imbarazzo.

Appare evidente come una scelta linguistica non adeguata al contesto o alla relazione tra i parlanti possa determinare sconcerto, imbarazzo ecc. Di fronte all’affermazione della prima partecipante dell’esempio (11) secondo la quale «Questa sera sei davvero uno schianto» può essere utilizzato come complimento in un contesto formale, interviene una non nativa che, pur utilizzando forme di attenuazione («se capito bene») esprime il suo disaccordo. Segue poi un intervento di una nativa che in modo più diretto contesta il concetto di situazione formale della prima utente. Questo sembrerebbe dimostrare che il fatto di condividere lo stesso codice fin dalla nascita non implica essere necessariamente utenti competenti o *authoritas* rispetto all’uso e quindi che un non nativo possa risultare, in alcuni casi specifici, pragmaticamente più competente rispetto a un nativo.

#### 4. Conclusioni

L’analisi di queste interazioni mostra degli elementi in base ai quali si possono avanzare alcune ipotesi preliminari, pur tenendo conto dei limiti che solo una ricerca più ampia e sistematica, che preveda un numero più elevato di partecipanti, con caratteristiche socio-biografiche come età, genere, provenienza geografica e livello di *proficiency* differenti, potrà superare, osservando una maggiore varietà di risposte e delineando una tassonomia di modalità di interventi da parte dei vari utenti.

Le osservazioni relative al ruolo assunto dai parlanti nativi e non nativi nel forum LIRA sembrano suggerire che la funzione di utente esperto e competente venga svolta, a diverso grado, sia dai parlanti nativi sia dai non nativi e che rispetto a determinati usi della lingua, o a situazioni d’uso, anche i parlanti nativi sono portati a riflettere rispetto alla propria competenza. Gli esempi selezionati, inoltre, mettono in evidenza come le differenze legate alle variazioni diastratiche e diatopiche rendono difficile l’individuazione del parlante nativo come autorità affidabile.

Le interazioni analizzate mostrano come la possibilità di interagire “alla pari” in ambienti informali e collaborativi sia importante per sviluppare la competenza comunicativa nel suo complesso, ossia non solo la competenza linguistica legata alla conoscenza delle risorse di una lingua e al modo di organizzarle, ma anche le competenze comunicative legate all’efficacia e all’adeguatezza dell’uso di tali risorse (Thomas, 1983). I forum di LIRA consentono a tutti gli utenti di ampliare le proprie conoscenze non solo attraverso l’osservazione di – e la riflessione su – particolari fenomeni linguistici, pragmatici e culturali, ma anche attraverso il confronto e l’interazione con la comunità. Gli utenti non nativi possono venire in contatto con la grande diversità che esiste tra gli stessi nativi rispetto agli usi della lingua; gli utenti nativi possono riflettere (e a volte mettendole in discussione) sulle proprie

conoscenze linguistiche e la propria capacità di usare la propria lingua rispetto al contesto.

Questi dati confermano che le considerazioni degli utenti “comuni” possono essere una fonte di informazione preziosa (Wilton - Stegu, 2011). In questo senso, anche la *folk linguistics*, se opportunamente impiegata – tenendo cioè ben presenti i limiti che derivano dal basarsi su opinioni e informazioni spesso repute “spontaneous, naive and lay” (Paveau, 2011) –, può costituire un elemento arricchente di interdisciplinarietà nell’insegnamento e nell’apprendimento delle lingue straniere e, in senso più ampio, nella linguistica applicata.

### *Bibliografia*

- ALBURY N. (2014), Introducing the folk linguistics of language policy international, in *Journal of Language Studies* 8(3): 85-106.
- ANDORNO M.C. (2015), *Acquisizione di competenze pragmatiche: chi sono i parlanti nativi?* Comunicazione alla giornata di studio “La pragmatica per l’italiano L2”, Scuola di Lingue e Letterature, Traduzione e Interpretazione, Università di Bologna, Bologna.
- BONAIUTI G. (2006), *E-learning 2.0. Il futuro dell’apprendimento in rete tra formale ed informale*, Erickson, Trento.
- CHOMSKY N. (1965), *Aspects of the theory of syntax*, M.I.T. Press, Cambridge (Mass).
- DAVIES A. (2004), The native speaker in applied linguistics, in DAVIES A. - ELDER C. (a cura di), *The handbook of applied linguistics*, Blackwell, Oxford: 431-450.
- DOERR N.M. (2009), *The native speaker concept: Ethnographic investigations of native speaker effects*, Mouton De Gruyter, Berlin.
- DOWNES S. (2005), ‘E-Learning 2.0’, in *E-learn magazine*, <http://elearnmag.acm.org/featured.cfm?aid=1104968> (consultato il 26/03/2016)
- EISENCHLAS S.A. (2011), On-line interactions as a resource to raise pragmatic awareness, in *Journal of Pragmatics* 43(1): 51-61.
- ESLAMI-RASEKH Z. (2005), Raising the pragmatic awareness of language learners, in *ELT Journal* 59: 199-208.
- HAN Z. (2004), To be a native speaker means not to be a nonnative speaker, in *Second Language Research* 20(2): 166-187.
- HYMES D.H. (1972), *On communicative competence*, in PRIDE J.B. - HOLMES J. (eds.), *Sociolinguistics: selected readings*, Penguin, Harmondsworth: 269-293.
- LAMY M.N. - ZOUROU C. (2013), *Social networking for language education*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- LEPSCHY G. - SANSON H. (2000), Native speaker, in SHAW P. - TOOK J. (eds.), *Reflexivity, critical themes in the Italian cultural tradition. Essays by the members of the Italian department at University College London*, Longo, Ravenna: 119-29.
- MORETTI B. (2011), I fondamenti del formale, in CERRUTI M. - CORINO E. - ONESTI C. (a cura di), *Formale e informale: la variazione di registro nella comunicazione elettronica*, Carocci, Roma: 57-67.

- NIEDZIELSKI N. - PRESTON D.R. (2003), *Folk Linguistics*, Mouton de Gruyter, Berlin/ New York.
- O'REILLY T. (2005), *What is web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software*, <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html> (consultato il 26/03/2016).
- PAVEAU M.A. (2011), Do non-linguists practice linguistics? An antieliminative approach to folk theories, in *AILA Review* 24(1): 40-54.
- RAMPTON M.B.H. (1990), Displacing the "native speaker": Expertise, affiliation and inheritance, in *ELT Journal* 45(2): 97-101.
- REINHARDT J. - RYU J. (2013), Using social network-mediated bridging activities to develop socio-pragmatic awareness in elementary Korean, in *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching* 3(3): 18-33.
- SANTIPOLO M. (2012), *Folk linguistics e didattica delle lingue*, in *EL.LE* 1(2): 315-351.
- SATO S. (2009), Communication as an intersubjective and collaborative activity: When the native/non native speaker's identity appears in computer-mediated communication, in DOERR N.M. (ed.), *The native speaker concept: ethnographic investigations of native speaker effects*, Mouton De Gruyter, Berlin: 277-296.
- SCHMITZ J.R. (2013), The native speaker and nonnative speaker debate: What are the issues and what are the outcomes?, in *Calidoscópico* 11(2): 135-152.
- SOCKETT G. (2014), *The online informal learning of English*, Palgrave Macmillan, London.
- SOCKETT G. - TOFFOLI D. (2012), Beyond learner autonomy, in *ReCALL* 24 (2): 138-151.
- THOMAS J. (1983), Cross-cultural pragmatic failure, in *Applied Linguistics* 4(2): 91-112.
- WILTON A. - STEGU M. (2011), Bringing the "folk" into applied linguistics: An introduction, in *AILA Review* 24(1): 1-14.

FRANCESCA LA FORGIA<sup>1</sup>

## Conversazioni sulla lingua: il forum italiano-inglese di *WordReference*

Computer-mediated communication (CMC), in particular the use of e-learning platforms and forums, has introduced less institutionalized domains into language teaching, which are potentially able to promote interaction-based collaborative learning. The language forums of *WordReference* provide a particularly interesting place to analyze written interaction in CMC not only insofar as their materials are publicly available, but because these forums have been conceived within a perspective of *Knowledge Building Communities*, where learning is seen as the result of interaction between users in processes of co-construction, negotiation, and social sharing. These forums are therefore potentially ideal places to observe learning processes from the point of view of interaction not simply between teacher and student, but rather between experts and non-experts, or better between more expert and less expert participants in the community.

This paper analyzes three aspects of a set of discussions selected from the Italian-English forum: the manners in which interactions develop; the positions participants take with respect to their co-participants' expertise (i.e. how they assess that expertise as greater or lesser); whether and what implications these processes may have for learning in general. These aspects are addressed by considering a number of linguistic phenomena treated as indicators of the degree of interactivity and collaboration in participants' writing, and as surface signals of levels of competence. The phenomena examined include opening, closing and thanking routines; expressions signalling turn-taking and turn-ending; expressions signalling agreement and disagreement; and expressions serving to strengthen or mitigate participant claims.

### 1. *Introduzione*

È ormai noto come la comunicazione mediata dal computer (CMC), e, in particolare, le piattaforme *e-learning* e i forum abbiano introdotto nell'ambito della didattica delle lingue degli "spazi" meno istituzionalizzati, potenzialmente in grado di promuovere un apprendimento basato sull'interazione e sulla collaborazione (Bonaiuti 2006; Lamy - Zourou, 2013; Sockett, 2014). La minore istituzionalizzazione – o, se si preferisce, la maggiore informalità – di questi spazi di apprendimento non è omogenea: si va da piattaforme che ricalcano virtualmente (seppure con le dovute differenze dovute al medium) un'aula reale con unità didattiche più o meno vincolanti, alle *Knowledge Building Communities* (KBC) basate sull'idea che l'apprendimento non sia il risultato di una semplice trasmissione di conoscenze, piuttosto «un pro-

---

<sup>1</sup> Università di Bologna.

cesso di costruzione e condivisione» delle conoscenze (Spinelli - Sing, 2011: 15; si rimanda anche all'intero numero speciale della rivista *QWERTY* in cui è pubblicato l'articolo appena citato).

Analogamente, anche i forum possono assumere diverse fisionomie che dipendono dalla presenza o assenza di una figura di riferimento e dal ruolo che questa svolge all'interno dello scambio comunicativo e del processo di apprendimento. Generalizzando, si possono distinguere quattro tipologie a seconda che nel forum:

1. sia presente un tutor che ha la funzione di “depositario della conoscenza” e la cui presenza dà luogo a interazioni che tendono a replicare quelle tradizionali che avvengono in classe tra docente e studente<sup>2</sup>;
2. sia presente un tutor con la funzione di facilitatore – «*content facilitator, meta-cognition facilitator, process facilitator, ecc.*» (Vanin - Castelli, 2009: 144) –, il cui compito non è trasmettere conoscenze bensì agevolare il processo di apprendimento;
3. sia presente un moderatore il cui compito è solo formale, in quanto non interviene direttamente nel processo di apprendimento bensì ha sola la funzione di far rispettare la *netiquette*;
4. non sia presente nessuna figura di riferimento (ad es. i forum della piattaforma *e-learning* LIRA; cfr. l'articolo di Zanoni in questo volume).

Per descrivere il tipo di relazioni che si instaurano in queste tipologie di forum, è preferibile utilizzare le etichette di *esperto* e *meno-esperto* e il concetto di *expertise*, introdotti da Bowker e Pearson (2002) per descrivere le comunicazioni in ambito specialistico<sup>3</sup>. Nelle prime due tipologie di forum, la relazione è asimmetrica perché è presente una figura che viene riconosciuta come esperto: nel primo caso come esperto che possiede la conoscenza che i meno-esperti devono acquisire; nel secondo caso come esperto che, per così dire, sa cosa e come fare per acquisire una determinata competenza. Nelle ultime due tipologie, invece, l'interazione si basa su una relazione tra pari, cioè simmetrica, in cui tutti i partecipanti possono assumere il ruolo di esperto o di meno-esperto, rendendo questi due ruoli potenzialmente intercambiabili. È possibile ipotizzare che, anche in queste ultime due tipologie di forum, alcuni utenti assumano una posizione di “maggior rilievo” e tendano ad essere riconosciuti come più esperti rispetto agli altri utenti; ma diversamente dai forum in cui è presente un tutor, tale riconoscimento è guadagnato grazie alla partecipazione attiva agli scambi comunicativi e non assegnato dall'esterno.

<sup>2</sup> Il riferimento è alla nota “struttura a tripletta” descritta da Sinclair e Coulthard (1975), caratterizzata dalle domande del docente che sollecitano le risposte degli studenti e conclusa dalla valutazione del docente; la caratteristica principale di questo tipo di interazione è il basarsi principalmente «sulla formulazione di domande di cui il richiedente conosce già la risposta» (Fele - Paoletti, 2003: 96).

<sup>3</sup> Più precisamente, le due studiose parlano di comunicazione tra esperto e semi-esperto, per indicare la comunicazione che avviene quando «esperti di un particolare settore sono chiamati a comunicare con altri che lavorano all'interno della loro stessa area ma con una formazione diversa [...]», caratterizzata da un diverso livello di *expertise* dei diversi partecipanti, e il cui obiettivo è aiutare l'interlocutore a «migliorare e ampliare le sue conoscenze e competenze» (Zuccheri, 2016: 298).



Per descrivere la modalità con cui, all'interno di interazioni comunicative tra pari, i partecipanti assumono i ruoli di esperto e meno-esperto, si è scelto di analizzare le discussioni presenti nel forum italiano-inglese del vocabolario on line *WordReference*, che prevede la presenza di un moderatore con funzioni unicamente formali. Più precisamente, la relazione tra esperto e meno-esperto sarà analizzata osservando: come si sviluppa l'interazione (§ 3); come si posizionano gli interagenti, sia rispetto alla loro *expertise* (cioè se e come valutano il loro essere esperti e meno-esperti) sia rispetto agli altri partecipanti allo scambio (§ 4); e, infine, se e/o quali implicazioni ne derivino per l'apprendimento (§ 5); il se è d'obbligo, in quanto le ricadute sull'apprendimento sono osservabili solo se esplicitamente verbalizzate dagli utenti. Questi tre aspetti sono stati analizzati a partire da una serie di fenomeni linguistici, che possono essere considerati come potenziali parametri per osservare il grado di interattività e di collaborazione della scrittura (cfr. Moroni - Bernardelli *s.d.*: 4) e come segnali di superficie per definire il proprio livello di competenza; nello specifico, è stata osservata la presenza/assenza di: formule di apertura/chiusura e di ringraziamento; espressioni che segnalano la presa e la cessione del turno; espressioni che segnalano accordo/disaccordo; e, infine, espressioni e segnali che servono per attenuare/rinforzare le proprie affermazioni.

Prima di passare all'analisi, che sarà di tipo qualitativo e che va considerata come primo passo per ulteriori ricerche più approfondite su singoli aspetti e/o fenomeni, nel prossimo paragrafo si descriveranno le caratteristiche principali di WR, dei suoi forum e del campione di discussioni selezionato; infine, si forniranno brevemente alcuni dati quantitativi.

## 2. *I forum di WordReference e il campione selezionato*

La scelta di analizzare il forum italiano-inglese di *WordReference* (d'ora in poi WR) è stata principalmente motivata da due ragioni. La prima è pratica e riguarda l'accessibilità: i forum di WR sono pubblici e accessibili a chiunque consulti il vocabolario in questione (la registrazione di un profilo utente è richiesta solo se si desidera partecipare attivamente alle discussioni). La seconda ragione, invece, è più sostanziale e riguarda la "filosofia" alla base sia del vocabolario sia dei forum, e che è riassunta in quello che potremmo definire il regolamento generale di WR che serve come modello per le linee guida dei diversi forum. Il regolamento generale (RG), che, nella versione originale inglese, è eloquentemente definito «The WordReference Forums Mission Statement and Guidelines», è suddiviso in tre sezioni per un totale di 20 regole; il regolamento per il forum italiano-inglese, definito «Linee guida integrali del forum Italiano-Inglese» (LG\_IT-EN), è composto da 15 regole, che espandono le prime 12 regole di quello generale<sup>4</sup>. Accanto a regole di *netiquette*, come il richiamo alla cortesia, al rispetto reciproci (ad es. *no flaming*, *no bumping*) e al rispetto della proprietà intellettuale, i regolamenti mettono l'accento sul fatto che

<sup>4</sup> Gli indirizzi di tutte le pagine citate si trovano in sitografia.



i forum devono essere considerati come spazi per apprendere, come afferma il titolo della seconda sezione del regolamento generale: «[t]he Forums promote learning and maintain an atmosphere that is serious, academic and collaborative, with a respectful, helpful and cordial tone»<sup>5</sup>.

I punti essenziali del regolamento prevedono, innanzitutto, che i forum bilingui e monolingui di WR siano dedicati a discussioni che riguardano «translation, word usage, terminology equivalency and other linguistic topics» (titolo della prima sezione del RG). E, siccome i *threads* dei diversi forum diventano parte integrante del dizionario (RG regola 16), ogni discussione deve essere dedicata a un solo argomento e non sono ammessi *off-topic* (RG regola 2).

Inoltre, chi apre la discussione deve essere chiaro e fornire il contesto, mentre chi risponde deve verificare per quanto possibile l'accuratezza di ciò che scrive ed esplicitare se non è sicuro della sua risposta (RG regola 3). L'accuratezza del contenuto deve essere accompagnata da quella formale: occorre scegliere solo le forme accettate "dall'uso scritto" (cioè, quelle considerate standard), prestare attenzione alla punteggiatura, ed evitare abbreviazioni e grafie tipiche di chat e sms.

Infine, nel profilo visibile a tutti gli utenti, oltre al proprio *user name*, devono comparire informazioni relative alla nazionalità e alla lingua madre (specificando, per le lingue parlate in più stati/paesi, di quale varietà si tratta), dal momento che «[w]ho you are and where you are from is very important to understanding any translations or other language information that you provide» (RG regola 18).

I moderatori, come si legge nella pagina relativa alle domande riguardo ai moderatori (FAQ\_MOD), sono scelti tra i membri di WR che si sono distinti per essere: molto attivi e disponibili; dotati di un'elevata competenza («highly capable») nella/e lingua/e del forum che moderano; capaci di lavorare in gruppo e pronti ad aiutare gli altri (soprattutto i nuovi membri); collaborativi sia nei confronti degli altri moderatori sia degli altri membri; seri, degni di fiducia e «obviously dedicated to the WordReference Mission». Come si può vedere, una sola delle caratteristiche richieste rimanda esplicitamente alla competenza linguistica.

Il compito dei moderatori è vigilare che la filosofia e il regolamento di WR sia rispettato; a tal fine possono cancellare, modificare, spostare i post degli utenti, e unificare in un unico *thread* discussioni diverse sullo stesso argomento; possono "bannare" utenti che non rispettano i regolamenti, chiudere o rimuovere discussioni che non sono coerenti con le finalità dei diversi forum; e, infine, possono intervenire nelle discussioni anche in qualità di semplici utenti («Moderators are also forum members. Unless they say otherwise, or it is clear from context, their posts are made as members. Comments made by moderators may not necessarily reflect the opinions of WordReference.com», RG regola 15).

Nelle LG\_IT-EN, inoltre, è presente una sezione che descrive le modalità per aprire una discussione, in cui viene sottolineata l'importanza di fornire informazio-

<sup>5</sup> Il concetto viene ribadito anche nella regola 11 «This is a dictionary forum, where students come to learn», la cui versione italiana risulta ancora più esplicita: «Questo forum è un punto di riferimento per tutti gli studenti che sono impegnati nello studio di una lingua straniera».

ni precise e dettagliate, come, ad esempio: pubblicare la frase intera e non la sola parola/il sintagma di cui si chiede la traduzione; fornire, se possibile, informazioni sul tipo e/o genere testuale da cui l'esempio è tratto; se si tratta di un termine tecnico, fornire una definizione o spiegazione; indicare lo scopo e i destinatari della traduzione. Infine è obbligatorio che chi apre la discussione formuli anche un suo tentativo di traduzione. Il contesto linguistico ed extralinguistico – o, come viene definito nelle linee guida, «il contesto e il quadro di riferimento» – sono considerati essenziali perché «[p]arole e frasi in inglese o in italiano possono avere vari significati. Riuscire a capirli dipende da dove, quando e come sono usati» (LG\_IT-EN).

Di seguito, per maggior chiarezza, si riporta un esempio di post considerato formalmente corretto (LG\_IT-EN; grassetto nell'originale):

- (1) Titolo: massaggio drenante (<-- Scrivi la frase originale nel titolo, NON la tua traduzione)  
 Testo: Ciao a tutti. (<-- Saluti - cortesia)  
 Devo scrivere una lista di trattamenti per il mio centro estetico.  
 Tra le cose che devo scrivere c'è anche: *Massaggio drenante*. (<-- Frase originale anche all'interno del thread e non solo nel titolo)  
 Si tratta di un massaggio particolare che si pratica su... e consiste in... (<-- contesto, sempre)  
 Io ho pensato di tradurre così:  
 Drainage massage (<-- scrivi sempre il tuo tentativo di traduzione)  
 Grazie per il vostro aiuto (<-- Saluti - cortesia)

Infine, visto che WR è uno dei vocabolari on line più utilizzati al mondo, la comunità virtuale dei forum è potenzialmente molto eterogenea, e può comprendere studenti, professionisti che lavorano a vario titolo con le lingue (traduttori, interpreti, insegnanti), e semplicemente “amanti” delle lingue. Oltre ai moderatori, che sono liberi di scegliere il proprio *nickname* purché rimandi in qualche modo al loro status all'interno della comunità virtuale (ad es., per i due moderatori che intervengono nelle discussioni selezionate i soprannomi sono *MODerator* e *Mod huc mod illuc*), i diversi utenti si distinguono in *new member*, *member* e *senior member*. Tale distinzione sembra essere basata su due criteri: uno temporale e uno basato sulla quantità e qualità della partecipazione ai forum; tale ipotesi deriva dal sistema di trofei che assegna ai membri un punteggio in base al numero dei post pubblicati e in base ai *like* ricevuti (<http://forum.wordreference.com/help/trophies>).

Queste caratteristiche rendono i forum di WR uno spazio, per così dire, a metà strada tra i forum legati a piattaforme *e-learning* e i forum di discussione su argomenti linguistici (non necessariamente finalizzati all'apprendimento). Inoltre, l'attenzione dedicata alle modalità di richiesta e di risposta li avvicina ai forum costruiti secondo l'approccio della *Knowledge Building*, ossia, come anticipato, forum in cui l'apprendimento è visto come risultato dell'interazione tra i diversi utenti, secondo processi di co-costruzione, di negoziazione e di condivisione sociale: «si impara

dagli altri e con gli altri e si negoziano interpretazioni ad un livello sempre più raffinato e condiviso» (Miasi *et al.*, 2011: 160; cfr. bibliografia ivi riportata).

## 2.1 Il campione

Come detto, una delle regole dei forum di WR prevede che un *thread* includa un solo argomento di discussione, ciò significa che all'interno di uno stesso *thread* può esserci più di una richiesta. Per evitare confusioni, si userà *thread* per indicare l'intero "testo", mentre *discussione* sarà usato per riferirsi alle sequenze composte da una richiesta e dalle successive risposte; ad esempio, nel *thread* dedicato alla traduzione dall'inglese all'italiano dei verbi servili (SHOULD) sono presenti 3 diverse richieste, cioè 3 discussioni.

A fronte della quantità di materiali presente nel forum italiano-inglese di WR – che al 6 maggio 2016 raccoglieva 201,569 *thread* e 1,274,750 messaggi –, i dati su cui è stata svolta l'analisi rappresentano un campione decisamente ristretto, dal momento che è formato solamente da 35 *thread* che includono 60 discussioni per un totale di 550 messaggi, di cui 6 sono interventi di uno dei moderatori che invita al rispetto del corretto formato del post d'apertura (in 5 casi nel post iniziale manca la proposta di traduzione; in 1 caso il titolo scelto non è adeguato).

I 35 *thread* sono stati scelti casualmente, consultando più volte la pagina iniziale del forum italiano-inglese (F\_IT>EN) in cui i *thread* sono ordinati per *default* in base all'ultimo messaggio pubblicato, e selezionando quelli che, nel periodo giugno 2015-gennaio 2016, comparivano nelle prime tre pagine, e presentavano un numero elevato di post. Questo parametro è stato utilizzato per cercare di selezionare discussioni (cioè sequenze di domanda-risposte) che fossero composte da un numero di post che garantissero un minimo di dinamica dialogica; nello specifico: 48 discussioni su 60 presentano almeno 5 post pubblicati; 3 discussioni hanno 4 post; 5 con 3 post; 2 con 2 post e 2 richieste senza risposta. Inoltre, visto che in quasi tutte le discussioni i rispondenti sono sia italofoeni sia anglofoeni, si è scelto di selezionare entrambe le direzionalità di traduzione: 15 *thread* su 35 riguardano richieste di traduzione dall'inglese all'italiano, mentre gli altri 20 riguardano traduzioni dall'italiano all'inglese.

Per quanto riguarda invece il numero dei partecipanti: 40 discussioni coinvolgono più di 3 partecipanti; 11 discussioni ne coinvolgono 3; 7 coinvolgono 2 partecipanti; e le 2 richieste che non ricevono risposta coinvolgono, naturalmente, solo 1 partecipante. La discussione più partecipata è anche la più lunga, coinvolgendo 14 partecipanti per un totale di 29 messaggi pubblicati.

Per quanto riguarda la lingua nativa dei richiedenti: 38 discussioni su 60 sono aperte da italofoeni, di queste la metà (19) sono richieste di traduzioni dall'italiano all'inglese, l'altra metà in direzione inversa; 14 discussioni sono aperte da anglofoeni, e di queste 8 riguardano traduzioni dall'italiano all'inglese, e 6 dall'inglese all'italiano; le restanti 8 discussioni sono aperte da parlanti di lingue diverse: 4 da ispanofoni e le restanti 4 da un utente svedese, uno russo, uno ceco e uno ungherese, di queste 7 discussioni riguardano traduzioni dall'italiano all'inglese, e 1 in direzione inversa.

Infine, per quanto riguarda lo status degli utenti all'interno della comunità virtuale, si può notare una sostanziale equivalenza tra i richiedenti: chi chiede, infatti, è in 21

casi un membro, in 19 un *senior member*, e in 18 un nuovo membro; nei restanti due casi la richiesta è fatta da un membro che è stato “bannato” per cui non è più possibile risalire al suo status. Per quanto riguarda i rispondenti, invece, la maggior parte dei post è pubblicata da *senior member*: 196 su 233 partecipanti. Il sostanziale equilibrio tra i richiedenti e il disequilibrio tra i rispondenti, seppur atteso – visto che il cambiamento di status dipende dalla quantità e qualità della partecipazione alle discussioni –, è comunque significativo perché mostra che i *senior member* si comportano, almeno quantitativamente, da esperti<sup>6</sup>.

### 3. *Modalità di interazione*

Come anticipato, in 56 discussioni, indipendentemente dalla direzionalità delle traduzioni richieste, i rispondenti sono sia italofofoni sia anglofofoni; le 4 eccezioni sembrano dovute a motivi accidentali e contingenti: ad esempio nel *thread* DARE SPAZIO la prima richiesta da parte di un SM italiano riceve risposte solo da italofofoni, mentre la seconda richiesta fatta da un M italiano riceve la risposta di un anglofono. Inoltre, non c'è sempre una corrispondenza tra lingua madre dei richiedenti e lingua in cui sono scritti i post; la lingua preferita sembra essere l'inglese, almeno nei post di richiesta. La motivazione non è chiara: in alcuni casi gli utenti sembrano usare il forum anche per far pratica nella lingua straniera; in altri, si ha l'impressione che l'inglese venga usato semplicemente perché considerato lingua veicolare per eccellenza. In un caso, invece, un nuovo membro è convinto di dover usare l'inglese (forse perché i dizionari di WR sono costruiti a partire dall'inglese), e passa all'italiano nel momento in cui un altro utente – fra l'altro anglofono – gli risponde in italiano<sup>7</sup>.

- (2) R\_NM\_it: ah bene! posso anche parlare italiano?? scusa. sono nuovo.. (LEARNING CURVE)

Anche se i dati sono poco numerosi, è possibile, basandosi sul comportamento di chi apre la discussione, identificare tre diversi schemi interazionali; R infatti può intervenire:

- solo con un post di richiesta, cioè con il post di apertura;
- con un post di apertura e uno di chiusura, che non necessariamente segna anche la fine della discussione;
- con almeno 3 post.

<sup>6</sup> Ringrazio uno dei revisori per l'osservazione.

<sup>7</sup> I *thread* citati sono identificati dal titolo (in alcuni casi abbreviato), cioè dall'espressione o parola di cui si richiede la traduzione, e la lingua usata nel titolo dà anche conto della direzionalità della traduzione (i link alle pagine on line del forum sono elencati dopo la sitografia). Chi pone la richiesta è identificato con la R di richiedente, mentre chi risponde con la P di partecipante; per ogni utente è indicato sia lo status all'interno della comunità – M per membro, NM per nuovo membro e SM per *senior member* – e la lingua madre (ad es. R\_M\_Rus significa richiedente membro russo). Gli esempi sono riportati fedelmente senza nessun correzione (ciò significa che sono presenti refusi o errori dovuti a lacune nella competenza linguistica).

La maggior parte dei post di richiesta segue il formato richiesto dal regolamento (riportato nell'esempio 1), includendo saluti e ringraziamenti e formulando la richiesta di aiuto corredata dal proprio tentativo di traduzione. Al di là dei saluti e dei ringraziamenti – come «Hello», «Hi», «Ciao», «Salve» o «Thank you/thanks», «Grazie», «Grazie in anticipo» –, l'aspetto più interessante è il modo in cui la richiesta è formulata. Si può infatti sommariamente distinguere tra richieste esplicite d'aiuto più o meno modulate in termini di cortesia, come ad es. «Help!» o «Could you help me?»; e formulazioni che assomigliano piuttosto alla richiesta di un consiglio, come ad esempio «Cosa ne direste di [...]», «Che ne dite?», «Vorrei il vostro parere», «Any thoughts?», «Qualsiasi revisione è benvenuta». In linea teorica, queste due modalità di richiesta potrebbero sottintendere due diversi atteggiamenti da parte dei richiedenti: la richiesta esplicita di aiuto tende a creare una relazione più asimmetrica, mentre la richiesta di consigli una relazione tra pari. Al momento però non si hanno sufficienti dati per confermare quest'ipotesi; l'unica certezza è che entrambe le modalità di formulazione della richiesta insieme ai ringraziamenti funzionano come segnali di cessione del turno.

Tali segnali, invece, sono quasi sempre assenti nei post dei rispondenti, che nella maggior parte dei casi non presentano nemmeno formule di saluto. In alcuni casi, compaiono enunciati che, se non proprio segnali di cessione del turno, possono essere definiti come un invito ad altri utenti a unirsi alla discussione in corso, o chiamando in causa utenti madrelingua (es. 3) o semplicemente invitando tutti gli utenti a esprimere la propria opinione (es. 4).

(3) P\_SM\_It: La traduzione la lascio ai madrelingua (DARE SPAZIO)

(4) P\_SM\_It: Altri verranno (ESSERE IMBRIGLIATI)

In linea di massima, le discussioni sembrano essere regolate dal principio che l'interlocutore principale sia R; se ci si vuole rivolgere a qualcun altro, i rispondenti usano principalmente due modalità: la citazione del post a cui ci si sta riferendo (modalità in realtà usata anche quando si risponde alla richiesta), o la menzione esplicita del nome dell'utente a cui ci si rivolge.

Il formato del post di risposta più frequente contiene quasi sempre un ulteriore tentativo di traduzione, in alcuni casi con commenti sul testo originale o sulla traduzione di R, oppure tentativi di spiegazioni culturali, o legate all'uso o grammaticali. Un denominatore comune a tutte le risposte è la presenza di risorse linguistiche con la funzione di attenuare l'enunciazione; in inglese, ad esempio, è spesso usata la forma contratta di *would* («I'd say»), mentre in italiano il condizionale («Io direi»). In altri casi sono usate espressioni (soprattutto verbi) per indicare la soggettività di quanto affermato, come ad esempio «I think», «credo», «per me», «In my opinion», «Io lo uso per/quando»; oppure espressioni più complesse come «My very poor attempt», «Here's my stab at it (and a rather loose one at that)» o come la seguente che unisce una forma di attenuazione alla chiamata in causa degli altri utenti «Un tentativo [...]. È bruttissimo, ma cominciamo con questo...».

In molti casi la co-costruzione e la negoziazione di una risposta avviene tra i rispondenti senza la partecipazione del richiedente; sequenze come la seguente, tratta dal *thread* DO THE NEXT THING e in cui sono coinvolti un partecipante statunitense (AE) e uno canadese (CanE), sono infatti abbastanza frequenti:

- (5) P\_SM\_AE: Could it be, [nome utente], that the original text is saying [...]  
 P\_SM\_CanE: Could be. Could also be [...]  
 P\_SM\_AE: Hmmm, good point. I think you are correct that it could be either one.

Quest'esempio consente anche di osservare come vengono utilizzate le espressioni di accordo e disaccordo. Nel nostro campione, quando lo scambio è tra i rispondenti, le espressioni di accordo (nell'esempio 5 «I think you are correct») sono utilizzate per sancire la fine della negoziazione. Quando invece l'interlocutore è il richiedente, l'accordo esplicito assume forme come le seguenti «You are/that's right» o «La tua traduzione è perfetta»; ossia, l'accordo serve per dare una valutazione positiva del tentativo di traduzione. Lo stesso accade con le espressioni di disaccordo: quando indirizzate a un altro rispondente servono per continuare a negoziare la risposta, mentre quando sono rivolte al richiedente esprimono una valutazione negativa sulla traduzione data.

Sarebbe interessante analizzare più a fondo le modalità con cui è espresso il disaccordo, considerando che è una mossa conversazionale generalmente dispreferita (Pomeratz, 1984) che diventa ancora più difficile da gestire nel momento in cui veicola, come nel nostro caso, anche un giudizio negativo di non correttezza/adequatezza. Il nostro campione è troppo ristretto per permetterci generalizzazioni, tuttavia i due esempi seguenti, tratti entrambi dal *thread* IN ODORE DI, potrebbero suggerire una tendenza significativa:

- (6) P\_SM\_It: If I'm not mistaken "would-be" is usually derogatory (for example a *would-be singer*), whereas in your sentence "in odore di" has a positive connotation (these cyclists are only a few steps away from becoming professional road cyclists), so no, I wouldn't use "would-be" here.
- (7) P\_Mod\_It: Not quite, I think. "In odore di.." means 'of whom it is believed that (in this case 'they may turn professional') ...' [...]

In (6) è riportato un disaccordo tra un rispondente e il richiedente, mentre in (7) il disaccordo si verifica tra due rispondenti; come si può notare, l'espressione esplicita del disaccordo in (6) si ha solo dopo la spiegazione del significato sia dell'espressione scelta per tradurre (*would-be*) sia dell'espressione da tradurre (*in odore di*), cioè solo dopo una lunga sequenza rimediale, in cui compare anche una formula di attenuazione («If I'm not mistaken»). In (7) invece il disaccordo è più diretto e in apertura di turno, seppur in forma attenuata, e solo successivamente lo si motiva. Ora, le due modalità possono anche essere dovute al fatto che si tratta di due utenti differenti

(anche se entrambi italofofoni), ma l'ipotesi, che deve essere confermata da un'analisi puntuale, è che dipenda principalmente dallo status dell'interlocutore. In altre parole, gestire il disaccordo con un altro rispondente può essere più facile perché di fatto viene considerato un esperto, cioè una persona in grado di fornire una risposta adeguata; al contrario, si ha più riguardi nei confronti del richiedente, la cui posizione è forse sentita come più "debole".

#### 4. I ruoli di esperto e meno-esperto

Porsi nella posizione di richiedente significa di fatto assumere il ruolo di meno esperto; tuttavia tale ruolo, così come quello di esperto, finisce per assumere contorni abbastanza sfumati nelle interazioni analizzate.

Sono infatti rarissimi i casi in cui R si qualifica esplicitamente come non esperto (8) o come meno esperto, o, più precisamente, come non competente a livello avanzato (9); molto più frequente la non esplicitazione anche quando la competenza linguistica non è elevata (10):

- (8) R\_NM\_Ung: Cari insegnanti! [...] Scusa Io non posso scrivere il mio tentativo di traduzione perche sono molto begining di imparare. e anche il mio Englese é molto cattivo (PASTA BEN COTTA)
- (9) R\_SM\_BE: I would appreciate it if the level of complexity didn't go beyond the level I am talking at now, [...], I really don't want to confuse myself with people posting exceptions and little language nuances that are for advanced learners, not until I can say I understand the corrections I hope you can give me (SHOULD)
- (10) R\_Banned\_Sp: Ciao! Perché la gente dice "addirittura"... ho cercato nel dizionario ma non capisco ancora come si usa quella parola e quando? Grazie! (ADDIRITTURA)

In molti casi R si pone in una posizione più paritaria, ossia non quella di chi chiede aiuto perché non sa, ma piuttosto quella di chi chiede un consiglio per arrivare alla soluzione migliore, come evidenziano i due esempi seguenti: in (11) il richiedente britannico, nel suo post di chiusura, afferma di volere "giocare" con le due opzioni fornite da altri due membri per vedere quale funziona meglio; in (12), invece, R, sulla base della sua interpretazione del contesto, rifiuta esplicitamente la traduzione fornita da uno dei rispondenti.

- (11) R\_M\_BE: Thanks so much, I'll have a play around with both ideas and see which works best (DI SICURO EFFETTO)
- (12) R\_NM\_It: [...] it is definitely a play on words in English, but I wouldn't translate the sentence that way simply because [...] I think it refers to [...] (COWS)



Questi due esempi sottindendono una certa sensibilità linguistica, o per meglio dire una sensibilità legata alla lingua in uso, che sembra abbastanza diffusa tra i membri di questo forum. Ad esempio, lo stesso R dell'esempio (9), intervenendo a commento di una spiegazione fornita da un altro membro, scrive: «Something tells me this is wrong, but it's coming from an Italian, so I am very much confused». Da un lato, c'è una spiegazione fornita da un madrelingua italiano, che in quanto tale potrebbe (potenzialmente) rappresentare una fonte sicura; dall'altro, il richiedente che, sebbene non sia italofono, "sente" che c'è qualcosa di sbagliato in quanto è stato affermato.

Vale la pena riportare la sequenza per intero (anche se con qualche *omissis*), sia perché mostra come anche il ruolo di esperto non vada sempre inteso in senso assoluto, sia perché permette di osservare il tipo di competenze messe in gioco dai partecipanti:

- (13) P\_SM\_It: [...] when using the so-called "verbi servili" [...], you can use both essere and avere as auxiliaries [...]  
 P\_SM\_It(Svizzera): This might help to understand how to use the auxiliary "[...]. La regola generale dice che l'ausiliare da usare con i verbi servili è quello richiesto dal verbo all'infinito. [...]" (Giorgio de Rienzo from Corriere della sera)  
 P\_NM\_AE: I guess it all depends on who's teaching. I've been told that with andare one is to use essere as oppose to avere. Is there something technical that I'm missing as far as using essere or avere with the verb andare, or is this only with potere, dovere, volere?  
 R\_SM\_BE: I had the same doubt, someone wanna elaborate, you can use "avere" as a modal with "andare": [...]. Something tells me this is wrong, but it's coming from an Italian, so I am very much confused  
 P\_SM\_It I agree, it sounds wrong. [...]. I tend to agree more with [nome utente]'s explanation in post number 7 than with [nome utente]'s in post number 6. I'm not member of Accademia della Crusca, though. (SHOULD)

In risposta all'affermazione del primo utente italofono, un secondo utente sempre italofono contrappone l'affermazione ripresa dalla rubrica *Scioglilingua* che De Rienzo teneva sul Corriere della Sera, implicitamente contraddicendolo. L'intervento dello statunitense (il terzo nel passo riportato), invece, mette in gioco le conoscenze acquisite attraverso l'insegnamento guidato, mentre l'ultimo italofono che interviene riporta la discussione sul piano della competenza personale (cioè della sensibilità del singolo), dichiarando però di non essere un membro della Crusca.

Il richiamo alla sensibilità del singolo, cioè alla competenza che deriva dall'usare una lingua, è presente anche nel *thread* *ADDIRITTURA* da cui si riportano i post di due utenti, entrambi statunitensi:

- (14) P\_SM\_AE: *Addirittura*, one of my favorite words, and one of the hardest to learn and to translate. Garzanti is helpful, but you just need time to feel the sense of it.  
 P\_SM\_AE: Se ti fa sentire meglio, io ho fatto un anno intero in Italia senza



trovare una risposta a la stessa domanda. Ancora non ci riesco a usare la parola come vorrei. Nemmeno gli Italiani a chi ho chiesto aiuto mi hanno potuto aiutare. È proprio una cosa Italiana.

Gli utenti del forum sembrano essere consapevoli che non solo esistono diversi gradi di *expertise*, ma anche che essere madrelingua non è una condizione sufficiente per essere considerati esperti («Nemmeno gli Italiani a chi ho chiesto aiuto mi hanno potuto aiutare»)<sup>8</sup>, e che spesso una non elevata competenza linguistica può essere bilanciata da una conoscenza profonda di ciò di cui si sta parlando, come ad esempio accade per l'utente in (15), che pur non essendo un "esperto di italiano", e quindi non azzardando un tentativo di traduzione, è però "esperto di filosofia", e può cercare di spiegare come è usata l'espressione in quel contesto e a cosa rimanda:

- (15) P\_SM\_AE: There's an element of immediacy involved here. Acting morally for Kant is a moment by moment enterprise. Which of *fare la prossima cosa* or *fare la cosa successivo* better captures the element of immediacy? The moment by moment attention necessary to live the moral life? (DO THE NEXT THING)

### 5. *Le implicazioni per l'apprendimento*

Le discussioni del forum possono avere implicazioni per l'apprendimento non solo per i richiedenti ma anche per gli altri partecipanti; come anticipato, tali implicazioni sono osservabili solo se verbalizzate (più o meno esplicitamente).

Per quanto riguarda gli effetti sui richiedenti, le osservazioni che si possono fare sono per certi versi complementari a quelle scritte nei due paragrafi precedenti. I commenti, infatti, possono essere dichiarazioni di utilità o non utilità delle risposte ricevute come: «Grazie, davvero utile», «Grazie a tutti per i suggerimenti, sono tutti perfetti» (in entrambi i casi si tratta del post di chiusura di R), «It's getting more and more clear», «I am now thoroughly confused as to what might be the closet idiom»; oppure commenti metadiscorsivi come «This discussion is fun, but I think it is getting quite technical for my purposes». In alcuni casi, il richiedente riprende i commenti o le opzioni date dagli altri utenti e formula un ulteriore tentativo di traduzione.

Per quanto riguarda gli effetti sui rispondenti, in alcuni casi si ha una dichiarazione esplicita dell'utilità di un altro commento, di solito preceduta dal ringraziamento all'utente che l'ha fornita: «Thanks, [nome utente]. I'll look at this expression again in different contexts» o «Grazie [nome utente] per la chiarificazione, ha molto senso».

<sup>8</sup> In questo senso, i forum di WR potrebbero essere usati anche per analizzare il ruolo e le competenze dei madrelingua nella prospettiva di recenti ricerche in ambito glottodidattico volte a riconsiderare la figura del parlante nativo come autorità linguisticamente competente per il solo fatto di parlare una lingua dalla nascita (cfr. Zanoni in questo volume).

In un caso uno degli utenti che era intervenuto per offrire la sua traduzione a R (di cui però non era convinto), interviene nuovamente per commentare il post di un altro utente e per aver un giudizio sulla correttezza della sua proposta:

(16) P\_SM\_It: That is useful! Do you think my try is correct? (EVEN AS)

Generalizzando, si può ipotizzare che la negoziazione e co-costruzione della soluzione abbia degli effetti anche se non esplicitamente verbalizzati. Questa considerazione è valida soprattutto per le discussioni in cui R interviene con pochi post, come ad esempio in *PASTA BEN COTTA*, in cui R pubblica il suo ultimo post al “turno” 5 ma la discussione procede fino al post 29; o come nel caso del *thread* *A CAUSA DI UN RITARDO*, in cui R pubblica solo il post di apertura e non interviene più nonostante sia stato sollecitato per ben due volte da due membri, dal momento che la traduzione riguarda un testo specialistico e ci sarebbe bisogno di più informazioni o almeno di un esperto dell’argomento, come esplicita un partecipante anglofono: «Detto questo, non sono un’esperta in business ecc. allora aspettiamo forse qualcuno più in grado».

Anche quest’aspetto meriterebbe un’analisi più approfondita, perché se è vero che i post di chiusura dei richiedenti, che contengono sempre i ringraziamenti per le proposte fatte, possono essere letti come un effetto positivo della discussione, l’impressione è che i veri effetti sull’apprendimento siano, per così dire, “nascosti” sotto la superficie degli altri post, cioè in tutti quegli interventi – sia dei richiedenti sia dei rispondenti – in cui si negozia e si co-costruisce la soluzione più adeguata.

## 6. Conclusioni

Vista l’esiguità dei *thread* analizzati, le analisi future dovrebbero focalizzarsi sulla costruzione di un *corpus* più omogeneo – che permetta di tenere sotto controllo le numerose variabili presenti (lunghezza discussioni, status e numero di partecipanti coinvolti, direzionalità delle richieste, lingua utilizzata nei post, ecc.) – e più ampio, in modo da poter identificare delle tendenze significative e rappresentative. Tuttavia, già da questa prima analisi sono emersi degli aspetti che non solo, come più volte suggerito nel corso dell’articolo, varrebbe la pena di approfondire, ma che potrebbero rappresentare delle tendenze generalizzabili; in particolare, l’aspetto più interessante riguarda il modo in cui gli utenti considerano il ruolo di esperto.

L’essere *senior member*, ossia un utente quantitativamente e qualitativamente più attivo degli altri, è un parametro che oggettivamente qualifica l’utente come esperto; tuttavia, a questo parametro oggettivo non sembra corrispondere un equivalente soggettivo: i SM, cioè, sembrano non dare per scontata la loro *expertise*, come testimonia l’uso frequente di espressioni di attenuazione (nei dati analizzati, queste espressioni sembrano essere più frequenti nei post dei SM che non in quelli dei nuovi membri). Più comuni sono le etero-attribuzioni del ruolo, che avvengono o nei post di chiusura dei richiedenti o (come nell’esempio 16) nei post di altri utenti.

Differentemente dalla relazione tra esperto e semi-esperto descritta da Bowker e Pearson (2002), in cui non solo il ruolo di esperto è chiaramente identificato ma chi lo assume si comporta effettivamente da esperto “dirigendo” lo scambio comunicativo e i suoi effetti, le relazioni interazionali messe in atto in WR sembrano più fluide e i ruoli intercambiabili (come dimostra il numero di richieste fatte da SM). Lo status di membro anziano non sembra condizione sufficiente per auto-considerarsi *effettivamente* un esperto; anzi, dall’analisi condotta sembra emergere che siano soprattutto i rispondenti ad usare il forum italiano-inglese come un luogo per approfondire le proprie conoscenze attraverso scambi altamente collaborativi, lasciando largo spazio alla riflessione “meta” di tutti i livelli (metalinguistica, metapragmatica, metadiscorsiva). Anche se non mancano momenti di riflessione da parte di membri come dimostra il commento seguente tratto dal *thread* ADDIRITTURA:

- (17) P\_M\_IT: Ciao, non pensavo che la parola addirittura potesse creare tanti problemi ai non-madrelingua!

Inoltre, moltissimi dei membri del forum mostrano di possedere un’elevata competenza interazionale, non solo nel senso definito in glottodidattica per valutare la capacità degli studenti di interagire in una lingua straniera (Kramsch 1986; Young 2011), ma anche in un senso più ampio e meno legato a competenze linguistiche: la capacità di fare proprio il problema di un altro, mettendo a disposizione la propria competenza e, contemporaneamente mettendo in discussione ciò che si sa, in modo che dalla discussioni tutti – e non solo il richiedente – ne escano arricchiti.

### *Bibliografia*

- BONAIUTI G. (2006), *E-learning 2.0. Il futuro dell’apprendimento in rete tra formale ed informale*, Erickson, Trento.
- BOWKER L. - PEARSON J. (2002), *Working with Specialized Language. A Practical Guide to Using Corpora*, Routledge, London.
- FELE G. - PAOLETTI I. (2003), *L’interazione in classe*, il Mulino, Bologna.
- KRAMSCH C. (1986), From language proficiency to interactional competence, in *The Modern Language Journal* 70(4): 366-372.
- LAMY M.N. - ZOUROU C. (2013), *Social Networking for Language Education*, Palgrave Macmillan, London.
- MIASI M. - CESARENI D. - LAKKALA M. (2011), Il forum come strumento di costruzione di conoscenza, in *QWERTY. Rivista interdisciplinare di tecnologia cultura e formazione* 6(2): 157-178.
- MORONI C. - BERNARDELLI A. (s.d.), *Progettare e gestire interazioni collaborative nell’apprendimento on-line: il web forum in un’ottica semiotica e linguistica*, <http://www.comunedasa.it/elearning/download/forum.pdf> (consultato il 10/05/2016).

POMERANTZ A. (1984), Agreeing and disagreeing with assessment: some features of preferred/dispreferred turn shapes, in ATKINSON J.M. - HERITAGE J. (eds.), *Structures of Social Action*, Cambridge University Press, Cambridge: 57-101.

SINCLAIR J. - COULTHARD M. (1975), *Toward an Analysis of Discourse: the English Used by Teachers and Pupils*, Oxford University Press, Oxford.

SOCKETT G. (2014), *The Online Informal Learning of English*, Palgrave Macmillan, London.

SPINELLI A. - CHING SING C. (2011), Inquadramento epistemologico della *Knowledge Building*, in *QWERTY. Rivista interdisciplinare di tecnologia cultura e formazione* 6(2): 15-31.

VANIN L. - CASTELLI S. (2009), Gli interventi del tutor in forum di discussione online: Da un modello teorico agli aspetti applicativi, in *QWERTY. Rivista interdisciplinare di tecnologia cultura e formazione* 4(2), 140-159.

YOUNG R.F. (2011), Interactional competence in learning, teaching, and testing, in HINKEL E. (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (v. II), Routledge, London: 426-443.

ZUCCHERI S. (2016), Terminologia e corpora a supporto della didattica della lingua cinese in ambito specialistico, in *Quaderni di Linguistica e Studi Orientali* 2(1): 289-320.

### *Sitografia*

FAQ\_MOD = *FAQ about Moderators*

[http://forum.wordreference.com/help/about\\_moderators/](http://forum.wordreference.com/help/about_moderators/)

F\_IT>EN = *Forum Italian-English homepage*

<http://forum.wordreference.com/forums/italian-english.4/>

LG\_IT-EN = *Linee guida integrali del forum Italiano-Inglese*

<http://forum.wordreference.com/threads/linee-guida-per-il-forum-italiano-inglese.1159701/#post-5975337>

RG = *The WordReference Forums Mission Statement and Guidelines*

<http://forum.wordreference.com/help/terms/>

WR = *WordReference homepage* [www.wordreference.com](http://www.wordreference.com)

### *Thread citati*

ADDIRITTURA =

<http://forum.wordreference.com/threads/addirittura.46253/>

A CAUSA DI UN RITARDO =

<http://forum.wordreference.com/threads/a-causa-di-un-ritardo-su-questultima.3099715/>

COWS =

<http://forum.wordreference.com/threads/cows-may-come-and-cows-may-go-but-the-bull-in-this-place-goes-on-forever.3118842/>

DARE SPAZIO =

<http://forum.wordreference.com/threads/dare-spazio-a-qualcosa.1428456/>

DI SICURO EFFETTO =

<http://forum.wordreference.com/threads/di-sicuro-effetto.291683/>

DO THE NEXT THING =

<http://forum.wordreference.com/threads/do-the-next-thing.3114559/>

ESSERE IMBRIGLIATI =

<http://forum.wordreference.com/threads/essere-imbrigliati.3112262/>

EVEN AS =

<http://forum.wordreference.com/threads/even-as.383054/>

IN ODORE DI =

<http://forum.wordreference.com/threads/in-odore-di.1908395/>

LEARNING CURVE =

<http://forum.wordreference.com/threads/learning-curve.706479/>

PASTA BEN COTTA =

<http://forum.wordreference.com/threads/pasta-cotta-bene.3112051/>

SHOULD =

<http://forum.wordreference.com/threads/should-should-have-would-must-have-to-could-could-have.702091/>

PARTE V

L'INTERAZIONE IN PRESENZA  
DI PATOLOGIE



## La costruzione dell'intersoggettività nella comunicazione aumentata e alternativa (CAA)<sup>2</sup>

In this paper we investigate communication that includes the use of computer-based speech aids by people with severe cerebral palsy (Augmented and Alternative Communication, AAC). The electronic speech aid not only produces a disembodied language (synthetic speech), but also has a massive impact on the mutual corporeal attunement of the participants. It slows down the production of turns to such a degree that sequential structure – and hence also mutual understanding – are in danger of being destroyed, and it brings about the Augmented/Alternative Communicator's withdrawal from the ongoing focused interaction. It will be shown that these detrimental effects of AAC can lead to a breakdown in temporal, sequential and topical structure, and to interactional failure and lack of understanding. However, we will also show that there are ways to overcome these risks when the user reduces the time needed to output speech by refraining from putting together complex utterances; this strategy requires co-participants' willingness and competence to integrate the machine-produced semantic hint into a sequence of "post-processing".

### 1. *Introduzione*

Questo lavoro è dedicato alle dinamiche di interazioni a cui partecipano individui affetti da paralisi cerebrale grave, i quali non sono pertanto in grado di esercitare un controllo sufficiente sul loro corpo, compresi gli organi della fonazione. L'uso di sussidi elettronici per ovviare a questo tipo di disabilità porta a una pratica comunicativa altamente disincarnata nota come Comunicazione aumentata e alternativa (CAA), in cui il parlato viene composto sullo schermo di un computer e poi fisicamente articolato da un sintetizzatore vocale.

Nelle pagine che seguono ci occuperemo degli effetti di tali macchine sulla strutturazione sequenziale dell'interazione, mostrando come, accanto a vantaggi in termini di espressione del significato referenziale, esse possano comportare anche esiti fallimentari rispetto alla comprensione.

### 2. *CAA e paralisi cerebrale*

I soggetti affetti da forme gravi di paralisi cerebrale (PC) infantile (cioè non acquisita) convivono con un'invalidità fisica che impone severe limitazioni alla capacità

---

<sup>1</sup> Università di Friburgo.

<sup>2</sup> La traduzione in italiano è stata curata da Jacopo Saturno e Roberta Grassi.



di eseguire movimenti volontari (Miller, 2005). La PC coinvolge gli organi della fonazione provocando anartria, cioè incapacità di produrre e concatenare suoni linguistici. Rimane invece integra la possibilità di vocalizzazione non linguistica, di varia complessità e spesso accompagnata da modulazioni prosodiche sfruttabili in modo funzionale. La PC interessa anche la mobilità degli arti e del capo, disturbando il controllo fine sulla tempistica di movimenti precisi richiesta da molte forme di linguaggio del corpo. In particolare, risultano impossibili molti gesti iconici, mentre di solito permane la capacità di indicare oggetti, per quanto in modo impreciso. Il soggetto è in grado di annuire o scuotere la testa, anche se all'interlocutore potrebbe essere necessaria una certa esperienza per distinguere i movimenti volontari da quelli involontari. Anche le espressioni facciali rimangono per la maggior parte intatte. Tutti i movimenti del corpo possono essere distorti da spasmi, e spesso appaiono scoordinati e poco fluidi. Le funzioni espressive del corpo si limitano quindi allo sguardo, a gesti non iconici, a espressioni facciali e vocalizzazioni accompagnate da prosodia, cioè a risorse semiotiche non simboliche (non convenzionalizzate). Alcuni soggetti sviluppano un piccolo repertorio di "segni corporei" – movimenti del corpo dotati di un significato convenzionalizzato, più o meno fisso e condiviso con gli interlocutori più intimi, quali ad esempio portare il mento al petto per esprimere "io", come nell'esempio 1) discusso di seguito.

Gli individui affetti da paralisi cerebrale si sono a lungo serviti di sussidi quali tavole di pittogrammi e, più recentemente, apparecchiature elettroniche, fra le quali spiccano i sintetizzatori vocali (strumenti simili a un pc portatile e montati sulla sedia a rotelle). Tale pratica dà luogo alla comunicazione "aumentata e alternativa" (CAA: Beukelmann - Mirenda, 2012; Norén *et al.*, 2013). Gli apparecchi di ultima generazione, come quelli che compaiono in questo lavoro, comprendono un ampio "vocabolario" di pittogrammi corrispondenti a moltissime parole di una lingua, e talvolta anche a lettere o espressioni fisse. Se utilizzate al massimo delle loro potenzialità, queste macchine sono in grado di sostituire una buona parte del parlato mancante. I pittogrammi, organizzati secondo gerarchie multiple, sono accessibili muovendo il mouse sullo schermo, se necessario aprendo nuove finestre appartenenti al successivo livello della gerarchia. Il cursore è comandato utilizzando apposite tastiere, tramite lo sguardo (*eye tracking*), oppure mediante poggiatesta le cui parti laterali sono sensibili alla pressione (tecnica *screening*). La finalità del software è quella di consentire la produzione di frasi pienamente grammaticali e coerenti con lo standard scritto della data lingua. Per questo il programma contiene oltre ad un repertorio (personalizzabile in base alle esigenze del singolo) di centinaia di elementi lessicali, anche parole grammaticali; è inoltre in grado di rifinire l'input inserendo automaticamente elementi grammaticali obbligatori (ad esempio, le desinenze di accordo). Gli utenti alfabetizzati possono anche servirsi dei simboli delle lettere nel comporre le parole. I singoli pittogrammi (o le lettere) selezionati appaiono in una apposita sezione dello schermo (cfr. p. 239 per un esempio); da qui possono poi essere inviati al sintetizzatore tutti insieme, una volta che l'utente abbia terminato di comporre la frase, oppure articolati dalla macchina uno alla volta, rendendo

l'interlocutore partecipe del processo di composizione in tempo reale, anche senza guardare lo schermo. La composizione di un enunciato di più parole richiede spesso diversi minuti di lavoro: da un lato infatti l'assemblaggio di una frase può richiedere diversi passaggi per la ricerca tra le gerarchie, dall'altro sono comuni gli errori dovuti all'incapacità di molti utenti di controllare con precisione lo sguardo o i movimenti degli arti e del capo. Sono perciò frequenti lunghe pause di silenzio prima o durante il turno del soggetto che utilizza lo strumento, specie nel caso in cui la macchina sia impostata per leggere il testo solo una volta completato e inviato manualmente al sintetizzatore.

Nonostante le grandi speranze alimentate dai produttori di sintetizzatori vocali presso i genitori e i parenti delle persone affette da paralisi cerebrali, attraverso la promessa che i nuovi apparecchi avrebbero finalmente consentito una comunicazione più "normale" per i soggetti affetti da PC, numerosi studi (incluso il nostro) hanno mostrato che queste aspettative spesso restano disattese. Per quanto i dispositivi elettronici più avanzati offrano la possibilità di creare un gran numero di frasi complesse e grammaticalmente corrette, nella comunicazione quotidiana si preferisce ancora affidarsi allo sguardo, ai movimenti del capo e alla vocalizzazione. D'altro canto, le ricerche hanno anche evidenziato che la maggior parte degli utenti sfrutta solo in parte le potenzialità di questi apparecchi (Braun, 1994; Clarke - Kirton, 2003; Culp *et al.*, 1986; Jolleff *et al.*, 1992; Hörmeyer, 2014; Light *et al.*, 1985; Pennington - McConachie, 1999). Anche nei nostri dati le frasi composte da più parole rappresentano un'eccezione piuttosto che la regola, a meno che non siano esplicitamente richieste da un interlocutore particolarmente orientato alla norma, quale ad esempio un insegnante. Gli utenti di solito si limitano a enunciati composti da una sola parola, il cui significato può essere determinato solo nello specifico contesto dell'interazione. Quel che più conta, però, è che l'uso di sussidi elettronici non porta affatto a una "normalizzazione" della comunicazione (come si mostrerà di seguito; cfr. anche Engelke, 2013). Certamente essi facilitano grandemente la produzione linguistica a livello di referenza e predicazione, ma hanno anche importanti ricadute a livello interazionale, producendo dinamiche molto lontane da una "normale" conversazione faccia-a-faccia. Per questo i soggetti affetti da PC limitano l'uso del sintetizzatore allo stretto indispensabile: come ha mostrato Hörmeyer (2014), l'atteggiamento più diffuso prevede di usare la macchina ogni qual volta sia necessario, ma il meno possibile. Per quanto la comunicazione mediata dalla macchina rimanga l'opzione più caldeggiata dagli insegnanti, dal personale sanitario, e in parte anche dai genitori, essa rimane l'opzione disfavorita dagli utenti, che cercano, piuttosto, di sfruttare al massimo le possibilità espressive a disposizione del loro corpo. Anche nei casi in cui si affidano al sintetizzatore, i soggetti preferiscono evitare di formare frasi complete e dotate di significato autonomo, affidandosi invece alla collaborazione coi loro interlocutori per negoziare un significato condiviso (strategia inevitabile quando vengono prodotti enunciati di una sola parola e perciò necessariamente vaghi o ambigui). Ne risultano dinamiche interazionali ben note agli studi sull'afasia (Bauer - Auer, 2009), in cui il soggetto approssima per quanto

possibile il significato desiderato, e l'interlocutore fa del suo meglio per indovinarlo o precisarlo. In queste spesso complesse dinamiche di negoziazione, i partecipanti si affidano all'interazione piuttosto che alla mediazione della macchina per compensare il parlato deficitario, trattando gli interlocutori come una risorsa comunicativa (Bloch, 2005; Bloch - Beeke, 2008; Clarke *et al.*, 2013; Clarke - Wilkinson, 2009; Goodwin, 1995; 2008; Hörmeier - Renner, 2013; Sigurd Pilesjö - Rasmussen, 2011). Il raggiungimento dell'intersoggettività non è dunque responsabilità solo di chi parla, ma di tutti i partecipanti alla comunicazione: nei fatti, sono spesso gli interlocutori ad assumere un ruolo predominante.

Un'importante generalizzazione è quindi che gli individui affetti da PC sono effettivamente in grado di potenziare le loro capacità comunicative e realizzare una comunicazione "aumentata". Questo non è però ottenuto grazie al sintetizzatore vocale, ma affidandosi alla collaborazione con l'interlocutore, e a dispetto del fatto che il computer fornisca (almeno, in teoria) tutte le risorse referenziali per poter comunicare autonomamente.

### 3. *Un esempio di efficace integrazione tra risorse corporee e macchina*

Come si è visto, la comprensione degli enunciati prodotti con l'aiuto del sintetizzatore vocale spesso richiede uno sforzo da parte degli interlocutori: per quanto tale strumento produca un output scollegato dal corpo del proprio autore, gli enunciati risultanti acquistano significato solo nel corso di un processo altamente interattivo fondato sulla coordinazione e sulla collaborazione fra i partecipanti alla situazione comunicativa.

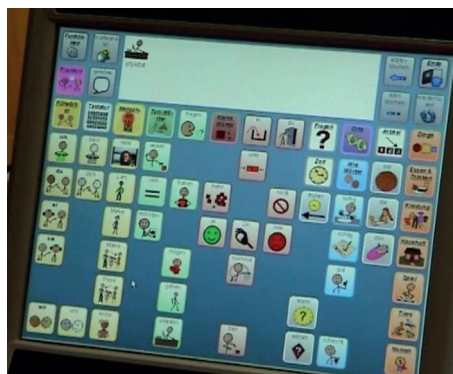
Il primo esempio che portiamo viene da un utente che ha sviluppato un abile sistema per combinare il linguaggio prodotto dalla macchina con le proprie risorse corporee, in un processo di produzione congiunta del significato che sfrutta il contributo dei co-partecipanti. L'esempio mostra una fusione proficua tra la comunicazione della macchina e del corpo.

L'utente Nina sta conversando con l'assistente Lutz e la madre, i quali al momento dell'enunciazione della riga 01 sono disposti nella stanza come mostrato nella figura 1. Lutz chiede a Nina quali siano i suoi desideri per il futuro. Per rispondere, Nina fa ricorso alla macchina e a varie risorse corporee. Il sintetizzatore è utilizzato per produrre una sola parola, *arbeitet*, 'lavora'. È necessario ripetere qui che rispetto alla comunicazione orale, quella mediata dalla macchina procede molto più lentamente a causa del tempo richiesto per assemblare sul computer un enunciato, anche se formato da una sola parola (Clarke - Wilkinson, 2009; Engelke, 2013; Higginbotham - Wilkins, 1999).

Figura 1 - *Lavora* (Nina\_19.12.08, 28:38-29:15)<sup>3</sup>

((Nelle righe 01-08 Lutz – a sinistra – e la madre – al centro – guardano Nina, mentre quest'ultima è concentrata sullo schermo del computer)).

- 01 Lu: und was NOCH;=  
**and what else**
- 02 = (da war noch) (.) noch [MEHR;  
**(c'era ancora) ancora di più;**
- 03 Ni: [hm
- 04 Lu: was is nOch (.) für dich so WICH [tig.  
**cos'altro è importante per te**
- 05 Ni-s: [nicht.  
**no**
- 06 (17.6)
- 07 -s: arbeitet.  
**lavora.**



- 08 (1.0)  
-c: *guarda Lu.*

<sup>3</sup> Nina ha 19 anni e vive da sola sotto la costante supervisione di assistenti personali. Usa un sistema MyTobii P10 1 dotato di eye-tracking e di un'interfaccia utente dinamica a griglia con codifica iconica SonoLexis 2.

- 09 Lu: °h ARbeiten?  
**lavorare?**
- 10 (0.5)
- 11 Ni-g: *porta il mento al petto*
- 12 -e: [*guarda la madre*]
- 13 Lu: [DU;  
**tu**
- 14 (0.6)
- 15 Ni-e: *guarda di nuovo Lutz*
- 16 Lu: dass du eine ARbeit hAst?  
**che tu abbia un lavoro?**
- 17 Ni: [HM. [↑hm:;;;
- 18 -g: [*annuisce* [*annuisce*
- 19 -e: [*guarda la madre*]
- 20 Lu: [ja.  
**si**
- 21 Lu: <<pp>ge [NAU;>  
*esatto*
- 22 Ni-e: [*guarda Lutz*]
- 23 Lu: dass du eine ARbeit hast.  
**che tu abbia un lavoro**
- 24 (0.5)
- 25 was was für ne<sup>9</sup> was für VORstellungen hast du da;  
**che che tipo di<sup>9</sup> che cosa hai in mente a questo riguardo;**

Contestualizziamo brevemente l'esempio. Lutz ha appena chiesto a Nina quali siano i suoi desideri riguardo al futuro: la riga 01 rappresenta il primo enunciato dopo la risposta. La parola *no* prodotta da Nina attraverso il sintetizzatore appartiene a un enunciato precedente e verrà da lei cancellata dallo schermo immediatamente dopo essere stata prodotta. Dopo la domanda iniziale di Lutz il turno viene assegnato naturalmente a Nina come interlocutore selezionato dalla domanda a lei rivolta; Nina si concentra sul computer mentre i suoi interlocutori la guardano attenti. Occorrono 17 secondi affinché Nina produca la parola *arbeitet* alla terza persona singolare (riga 7)<sup>4</sup>. Lutz suggerisce la forma dell'infinito *arbeiten* attraverso una eteroriparazione marcata da domanda tramite l'intonazione ascendente («lavorare?» riga 9). Nina non accoglie immediatamente questo suggerimento; invece, abbassando il mento sul petto (riga 11), fa un gesto intenzionale che fra lei e i suoi interlocutori abituali assume il significato convenzionale di riferimento a chi lo ha prodotto. Di conseguenza, Lutz lo interpreta come un riferimento deittico di Nina a se stessa, e lo esprime verbalmente (*DU*, riga 13). A questo punto, Nina alza lo sguardo su Lutz, segnalando con ciò che il suo turno è concluso. Lutz ora integra la parola prodotta per mezzo del sintetizzatore e il gesto di Nina formulando verbalmente

<sup>4</sup> Il verbo è automaticamente prodotto nella sua forma flessa in quanto si trova in posizione iniziale all'interno dell'enunciato, probabilmente allo scopo di facilitare le domande polari oppure frasi dichiarative informali come *stimmt*, 'proprio così', in cui il pronome topicalizzato in posizione preverbale può essere omesso.

l'enunciato *dass du eine Arbeit hast?* 'che tu abbia un lavoro?' (riga 16). Nina conferma questa interpretazione con la vocalizzazione (riga 17) e annuendo enfaticamente due volte. La sezione è conclusa da Lutz che si dice d'accordo (riga 21) e ripete nuovamente la sua parafrasi del turno di Nina, questa volta con intonazione discendente (riga 23).

In questo breve estratto possiamo osservare l'intreccio e l'integrazione delle seguenti risorse comunicative:

1. Sintetizzatore: Nina non produce, attraverso la macchina, un enunciato completo, ma una singola parola, che serve da indizio semantico a cui ancorare il restante lavoro d'interpretazione collaborativa tra i partecipanti. Visto che Nina si limita a produrre una sola parola, il processo di composizione è relativamente breve.
2. Gesto deittico convenzionalizzato: portare il mento al petto fa parte di un sistema di gesti convenzionalizzati tra Nina e i suoi assistenti. Mentre Lutz capisce immediatamente il significato del gesto, la madre – cui Nina si rivolge direttamente con lo sguardo – non sembra cogliervi alcuna intenzione comunicativa<sup>5</sup>.
3. Annuire: contrariamente all'abbassamento del mento sul petto, annuire ha un significato convenzionale comprensibile anche agli interlocutori non abituati. Nina utilizza questo gesto come un modo rapido e non problematico di accogliere le congetture degli interlocutori (Hörmeier - Renner, 2013). Il gesto può essere amplificato attraverso la ripetizione, oppure combinato con altre risorse espressive, quali ad esempio la vocalizzazione, al fine di modulare il proprio assenso attenuandolo o viceversa enfatizzandolo.
4. Vocalizzazione: Nina vocalizza per intensificare il gesto di assenso, come in questo caso, oppure in maniera indipendente, per esprimere diversi tipi di affermazioni o commenti.
5. Sguardo: lo sguardo è utilizzato per la gestione dei turni. Concentrandosi sullo schermo del computer, Nina indica di essere impegnata nella composizione di un enunciato. Alzando lo sguardo sui suoi interlocutori segnala invece la conclusione del processo e li invita a collaborare nell'interpretazione del significato.
6. Copartecipanti: l'aspetto più notevole qui è la mobilitazione, da parte di Nina, dell'aiuto del co-partecipante Lutz. È lui che si assume il compito di produrre per lei un enunciato completo, ed è tramite l'interrelarsi dei vari indizi di Nina (gesti corporei e produzioni con il sintetizzatore) con il lavoro di formulazione di Lutz che si ottiene la mutua comprensione.

Nina combina queste risorse in collaborazione con i propri interlocutori. Così facendo, riesce a reagire direttamente ai suoi interlocutori, così che le azioni di Nina e di Lutz sono sincronizzate.

---

<sup>5</sup> Nina e la madre si incontrano raramente.

#### 4. *Effetti negativi del sintetizzatore: asincronia, sequenze disordinate e mancata comprensione*

Ci occupiamo adesso di un estratto in cui risultano evidenti diversi effetti negativi della comunicazione aumentata e alternativa, tra cui la perdita di sincronizzazione temporale e sequenziale, la marginalizzazione del partecipante affetto da paralisi, e la perdita dell'intersoggettività.

Il brano è tratto da una riunione convocata per discutere alcuni problemi tecnici del sintetizzatore vocale della partecipante Regina (a destra nella fig. 2). Oltre a quest'ultima, sono presenti l'assistente personale Linda (seduta di fronte a Regina dall'altra parte del tavolo, ma non visibile nella registrazione), Frau Müller, la rappresentante dell'azienda da cui è stato acquistato il sintetizzatore vocale e che si occupa dell'assistenza tecnica (seduta di fronte alla videocamera), e infine la terapeuta Hannah (alla destra di Frau Müller). La trascrizione inizia con un turno di Frau Müller, che sta riassumendo i punti principali dei loro incontri precedenti, aiutandosi con la lettura di alcuni appunti sparsi sul tavolo davanti a lei. Il destinatario principale è la nuova assistente di Regina, Linda, la quale non è informata di questi antefatti.

In questo estratto Regina desidera prendere la parola. Con l'aiuto del sintetizzatore, arriverà a produrre un enunciato di quattro parole: *ich habe Fernseher Talker* (letteralmente: 'io ho sintetizzatore televisione'). A dispetto della sua lunghezza, questa frase non è né grammaticalmente corretta secondo le regole del tedesco (i due nomi non sono accompagnati da determinanti o preposizioni), né contenutisticamente chiara. Con ogni probabilità, Regina intende dire che può controllare il televisore mediante il sintetizzatore. Ora esamineremo le fasi di elaborazione di questo enunciato, per capire se e come esso sia integrato nell'interazione fra gli altri partecipanti.

Per ragioni di leggibilità la trascrizione è divisa in due colonne, di cui quella a destra è dedicata all'attività verbale e non verbale di Regina, quella a sinistra degli altri parlanti. Le lettere all'inizio della riga indicano movimento degli occhi (-o), gesti (-g) e parole prodotte con il sintetizzatore (-s). Il *Talker* di Regina è impostato per sintetizzare, e quindi riprodurre, subito ogni singola parola, non appena selezionata, diversamente da quello di Nina descritto nell'esempio precedente.



Figura 2 - *Televisione (Regina\_06.11.12\_1, 18:52-21:01)*



- 01 Mü: dann: haben wir uns: da: auch noch äh über: (0.3) infrarotFERNbedienung,  
 poi abbiamo anche uhm [parlato] del uhm (0.3) del telecomando a infrarossi  
 02 <<alto, p>hm::;>
- 03 Über die; pau; äh die;;  
 del pau uhm del
- 04 [ACH dann kam wieder die BLUEtoothtaste auf;  
 oh e poi si è di nuovo parlato del pulsante bluetooth,  
 05 -e: [guarda il Talker



- 06 comincia a comporre un enunciato con movimenti orizzontali della testa, intenzionali e molto ampi, accompagnati da movimenti non intenzionali delle braccia (così fino alla riga 69)
- 07 (0.5)  
 08 erNEUT;  
 di nuovo,
- 09 (0.6)  
 10 ham wir AUSprobiert;  
 abbiamo fatto una prova;
- 11 (0.8)  
 12 UND,  
 e,
- 13 (0.7)



- 14 der DAUerbrenner,  
*i continui,*
- 15 KAbelprobleme;  
*problemi con i cavi;*
- 16 Li: hi hi
- 17 (0.5)
- 18 Ha: hn he he
- 19 Mü: JA.  
*si.*
- 20 (0.5)
- 21 ach dann hatten wir noch ein !DREI! meter KAbel;  
*oh poi abbiamo provato un cavo di tre metri*
- 22 ((tossisce))
- 23 (0.6)
- 24 was is\_n DAraus geworden;  
*cosa ne è stato;*
- 25 -e: *guarda Hannab*
- 26 Ha: <<p>ähm:: DAS:>>  
*uhm:: quello:*
- 27 Mü: ((grugnisce scherzosamente))
- 28 Ha: ((ride))
- 29 -e: *guarda Regina*
- 30 [regina isch des zu[RÜCK oder- (.)]  
Regina ha voluto che lo mandasse indietro no-
- 31 -e: [*guarda Hannab*
- 32 Mü-g: [*si copre gli occhi con entrambe le mani esagerando scherzosamente un gesto di disperazione*
- 33 Mü-e: *guarda Regina. Da qui fino alla riga 45 si appoggia allo schienale della sedia tenendo le braccia incrociate*
- 34 Ha: isch des zurück als wir den Eco eingeschickt haben;  
*è stato rimandato indietro quando è arrivato il Talker;*
- 35 -e: *guarda in alto*
- 36 (1.0)
- 37 -e: *guarda Hannab*
- 38 -g: *annuisce tre volte*
- 39 -e: *guarda il Talker*
- 40 Ha: ich glaub (.) AUCH;  
*sembra anche a me;*
- 41 (0.7)
- 42 -s: ich habe;  
*io ho*
- 43 (1.9)
- 44 Ha: <<p>ah sie\_s noch (-) grade DRAN.>>  
*ah è ancora impegnata;*
- 45 Mü: °hhhhh;
- 46 -e: *guarda gli appunti*
- 47 also das DREI meter [kabel hab\_ich LETZtes jahr mitgebracht,  
*quindi il cavo di tre metri l'ho portato l'anno scorso*
- 48 Ha-e: [*guarda gli appunti*
- 49 genau das haben WIR doch,  
*si l'abbiamo mandato*
- 50 bei dem ges (.) SPRÄCH wo der herr KELLermeister da war,  
*la riu (.) nione in cui c'era il signor Kellermeister,*

- 51 danach haben wir doch den Eco eingeschickt;=  
*poi abbiamo mandato l'apparecchio*
- 52 =WEI::L? (-)  
*perché,*
- 53 Mü: [A\_a;  
*capisco*
- 54 Ha: [°h die: die: (.) [(xxx xxx xxx) kaputt war;  
*il il (xxx.xxx.xxx) era rotto,*
- 55 -s: [FERNseher.  
*televisione*
- 56 Ha: wo die:: Kabel reinkommen,  
*dove si può inserire il:: cavo,*
- 57 °h und ich glaub da haben wir das glei mit zu [RÜCKgeschickt,  
*e credo che allora abbiamo rimandato indietro anche questo,*
- 58 [öhm
- 59 Ha: weil das KEIne opti,  
*perché non era meglio,*
- 60 ALso:  
*voglio dire*
- 61 weil wir gesagt haben NEE;  
*perché abbiamo detto di no;*
- 62 isch NIT die [beste lösung,  
*non è la soluzione migliore.*
- 63 Mü: [(sospira))
- 64 [ahm.
- 65 also im: noVEMber letzten [jahres steht hier noch –  
*quindi qui c'è scritto che a novembre dell'anno scorso –*
- 66 Mü: drei meter kabel hab ich geGEBen,  
*(vi) ho dato il cavo di tre metri,*
- 67 aber es ist NICHT probiert worden,  
*ma non è stato provato,*
- 68 Ha: nec  
*no*
- 69 -s: TALker.  
*talker*
- 70 Mü: und dann haben wir (.) den LETZten termin;  
*e poi c'è stato l'ultimo incontro;*
- 71 (0.4)
- 72 -e *guarda brevemente R.*
- 73 wo ich dich geSEHEN hab=  
*quando ti ho vista ((->R.))*
- 74 =war am: (0.6) dreiundzwanzigsten JU: LI;  
*era (0.6) il 23 di luglio,*
- 75 (0.4)
- 76 da war dieser herr KELLer:: [mann,  
*c'era questo signor keller::mann*
- 77 Ha: [MEISter;
- 78 Mü: MEISter da,  
*meister si*
- 79 (0.7)
- 80 haben erNEUT bluetoothtaste ausprobiert;  
*abbiamo provato di nuovo il pulsante del bluetooth;*

- 81 und dann stand (0.4) option für HERBST.  
*e poi c'è scritto forse in autunno.*
- 82 [und da: WA:R schon-  
*e poi eccolo già qua,*
- 83 -c: [guarda R.
- 84 (1.0)
- 85 wUrde MIR gesAgt,  
*mi hanno detto,*
- 86 das war offensichtlich ja schon LÄNger entWICKlungsprozess=  
*che ovviamente il processo di sviluppo ha richiesto parecchio tempo*
- 87 =ähm vielleicht [der UMzug.  
*uhm forse una ricollocazione*
- 88 Mü-e: [guarda Linda
- 89 Li: hm\_ [m,
- 90 Mü: [und dann wurde [WIEder jetzt  
*e adesso di nuovo*
- 91 -c: [ampio gesto conclusivo di entrambe le braccia
- 92 [erst mal (.)  
*primo (.)*
- 93 -c: [gesto verticale con le mani:  
*mani in grembo*
- 94 Mü: [pf.
- 95 -c: [gesto conclusivo  
 [SO.
- 96 *bene.*
- 97 -c: [gesto conclusivo
- 98 <<scherzando> ↑JETZT  
 ↓trEffen wir uns [heute-  
 ora, ci incontriamo oggi.
- 99 -c: [guarda Regina
- 100 \*hh ich möcht jetzt aber gerne WISsen=-  
*ora vorrei sapere*



- 101 =du has [grad noch was geSCHRIE:ben:=-  
*hai appena scritto qualcosa:*

- 102                                    [[*(si alza, si avvicina a R., guarda il talker)*]]  
 103                                    =schwester hab ich verSTANden,=  
                                       *ho capito 'sorella',*  
 104                                    <<p>was (xxx);>  
                                       *cosa ( )*  
 105                                    <<p>das LETZte da wollt ich noch was zu SAgen,  
                                       *volevo aggiungere una cosa sull'ultimo punto-*  
 106                                    AH;  
                                       *capisco;*  
 107                                    mit\_m [FERNseher;  
                                       *sulla televisione;*  
 108                                    [[*(si siede di nuovo)*]]  
 109 (0.3)  
 110 Ha:                                ja,  
                                       *si*  
 111 Mü:                                was war mit dem [FERNseher;  
                                       *cosa si diceva della televisione;*  
 112 Ha:                                [alles GUT,  
                                       *tutto bene,*  
 113                                    wir haben\_s [(-)] HIER (.) ohne probleme installieren können=  
                                       *siamo riusciti a installarla senza problemi*  
 114 Mü:                                [ja]  
                                       *si*

L'assegnazione dei turni per autoselezione, specie quando sono presenti più partecipanti, è una nota difficoltà insita nella comunicazione aumentata e alternativa. Quando non è immediatamente chiaro quale partecipante prenderà la parola alla fine di un turno, chi voglia intervenire dovrà inserirsi esattamente alla fine del turno precedente o perfino in leggero anticipo, in quanto vige il principio per cui la parola viene assegnata al partecipante più rapido a intervenire (Sacks *et al.*, 1974). Questo meccanismo richiede un'ottima integrazione nel ritmo della conversazione, cosa che rappresenta una difficoltà enorme per una persona affetta da PC. Inoltre, per iniziare a comporre un enunciato è necessario guardare lo schermo del computer, per selezionare le parole desiderate. Concentrare la propria attenzione su una persona o un oggetto esterno ai partecipanti all'interazione, però, può essere interpretato come un defilarsi dalla conversazione, cioè esattamente l'opposto rispetto ad una richiesta di prendere la parola. È necessario che l'interlocutore sia particolarmente esperto, attento e collaborativo perché simili indizi possano essere interpretati correttamente.

Nel nostro esempio, Regina mostra di volersi inserire nella conversazione nel momento in cui Frau Müller nomina il telecomando a infrarossi (riga 01); probabilmente il suo scopo era informarla che il televisore può essere comandato a distanza dal *Talker*, come si può intuire dal successivo sviluppo del brano. Questo intervento informativo richiede una reazione appropriata, quale ad esempio un'espressione di sorpresa, di stupore o, come in questo caso, di valutazione positiva. Non è chiaro se la fine della frase iniziale di Frau Müller rappresenti una possibile chiusura di turno, visto che la sintassi è incompleta, al contrario del profilo prosodico: in ogni caso è a questo punto che Regina produce un lungo suono *hm:::*, acuto ma relativamente

flebile (riga 02). Anche se non si tratta di un vero e proprio inizio di turno, questa vocalizzazione è utilizzata come pre-apertura, una tecnica conversazionale piuttosto comune (Sacks *et al.*, 1974: 719). Tali pre-aperture possono essere costituite da interiezioni, inalazioni, allocuzioni o movimenti del corpo. Per gli utenti di sintetizzatori vocali, considerando il tempo richiesto per produrre enunciati formati anche da una sola parola, la vocalizzazione è uno strumento particolarmente utile per segnalare la volontà di intervenire nella conversazione. In questo caso, però, nessuno sembra accorgersene. Quando Regina abbassa lo sguardo sullo schermo per cominciare a lavorare al suo turno (riga 5), questo fatto è completamente ignorato. Questa sua richiesta di presa di parola, per quanto tempisticamente appropriata, non viene recepita come parte dell'interazione. Tale mancato riconoscimento non permette agli interlocutori di inferire che il telecomando menzionato proprio in quel punto da parte di Frau Müller sia l'argomento del turno che Regina sta elaborando; si perde così un indizio importante per la successiva interpretazione di ciò che Regina sta iniziando a comporre, i.e. la posizione adiacente.

Mentre Frau Müller, Hannah e Linda proseguono a discutere di vari problemi tecnici riguardanti il *Talker*, Regina sin dalla riga 05 è concentrata sul suo contributo al primo argomento citato da Frau Müller, cioè appunto il telecomando a infrarossi che permette di controllare la televisione dal computer. Poiché sull'apparecchio elettronico di Regina gli elementi lessicali si selezionano colpendo verticalmente la parte destra o sinistra del poggiatesta, la composizione dell'enunciato è accompagnata da movimenti del capo molto ampi e a volte piuttosto rumorosi. Inoltre, i movimenti volontari del capo sono accompagnati da altri involontari delle braccia, che nel complesso fanno apparire Regina piuttosto agitata. A dispetto di tutti questi indizi, i suoi interlocutori continuano a ignorare il fatto che lei stia lavorando ad un proprio turno. La sua concentrazione sul computer è interpretata come un evento esterno alla conversazione: Regina è esclusa dall'argomento su cui si concentrano i partecipanti all'interazione, cioè i problemi tecnici dell'apparecchio, anche se il motivo per cui continua a guardare lo schermo è precisamente la sua intenzione di contribuirvi. La comunicazione si dimostra inefficace non perché siano state scelte le parole sbagliate, o a causa di un enunciato incompleto, ma perché a livello "intercorporeo" i partecipanti fraintendono (o scelgono di fraintendere) l'intenzione del parlante dotato di sintetizzatore di prendere la parola. Bisogna anche notare che i movimenti di Regina, tanto quelli volontari quanto quelli involontari, unitamente allo sforzo visibilissimo sul suo viso, non rappresentano un esempio di comportamento appropriato in un'interazione. In luogo di adeguarvisi, i suoi interlocutori reagiscono con *cortese disattenzione* (Goffman, 1963), come potrebbe fare un individuo poco abituato alla comunicazione con persone affette da paralisi cerebrali, anche se in questo senso tutti i presenti sono esperti e ben addestrati.

Mentre Regina è impegnata al computer, Frau Müller elenca in sequenza i temi da trattare (il telecomando a infrarossi, riga 01, il pulsante *bluetooth*, riga 04, i problemi con i cavi di connessione, riga 15). Quando Frau Müller chiede cosa ne sia stato del cavo di tre metri, è Hannah a rispondere, avendo però cura di prima chiedere a

Regina, includendola in una sequenza secondaria di richiesta di conferma (la frase «Regina ha voluto che lo si mandasse indietro, no-», riga 30, è indirizzata esplicitamente a lei e accompagnata dallo sguardo). Regina è brevemente inclusa nell'interazione: deve rispondere alla domanda di Hannah mentre ancora sta componendo sul sintetizzatore il suo prossimo enunciato. A questo scopo distoglie rapidamente lo sguardo dallo schermo e annuisce diverse volte (riga 34-38). L'uso del corpo come mezzo di comunicazione (il gesto di annuire), utilizzato per rispondere alla richiesta di conferma da parte di Hannah, è separato dal linguaggio simbolico (gli enunciati prodotti mediante la macchina), a cui è affidato il compito di assemblare un messaggio linguistico.

Solo alla riga 41, cioè dopo circa 40 secondi dall'inizio della composizione dell'enunciato, il sintetizzatore di Regina ne produce le prime due parole: *ich habe*, 'io ho', un esordio che chiaramente presuppone un seguito e suscita il metacommento di Hannah alla riga 44 ('è ancora impegnata'). Perfino ora, tuttavia, in luogo di prestare attenzione all'enunciato in costruzione di Regina, Frau Müller ripropone il tema del cavo: le risponde Hannah, la quale spiega più diffusamente le circostanze in cui è stato restituito (righe 47 e 49-62). Frau Müller passa quindi al pulsante *bluetooth*, ma nel frattempo Regina ha prodotto i due successivi componenti del suo enunciato (*Fernseher*, 'televisione' alla riga 55 e *Talker* alla riga 69). Il risultato di più di un minuto di composizione, composto di quattro parole, suona ora nel complesso *Ich habe Fernseher Talker*: ma ancora, gli altri partecipanti non mostrano alcuna reazione e anzi continuano la loro conversazione per circa 50 secondi, un tempo estremamente prolungato per reagire a un'affermazione come quella di Regina. A questo punto naturalmente la conversazione si è spostata verso argomenti e sequenze molto diversi.

Finalmente, una volta esauriti i punti in agenda, Frau Müller si rivolge a Regina ('hai appena scritto qualcosa', righe 102-103), segnalando così di aver precedentemente notato i suoi enunciati, ma di non avervi prestato attenzione né averne capito il contenuto (cfr. il suo commento 'ho capito sorella'). A questo punto entra in gioco un'altra dimensione della comunicazione mediata: dopotutto, l'apparecchiatura di Regina è basata in primo luogo sul linguaggio scritto. Per essere pronunciata, una frase deve prima essere *scritta* sullo schermo del sintetizzatore, dove rimane visibile a meno che venga cancellata dall'utente. A differenza di ciò che avviene nella dimensione parlata, gli enunciati non si esauriscono una volta pronunciati, così che Frau Müller può facilmente recuperare ciò che le era sfuggito: il messaggio di Regina non è perso, ma ancora presente sullo schermo, anche se la sequenza in cui si sarebbe pertinentemente inserito è passata da tempo. Alzatasi, Frau Müller si avvicina alla sedia a rotelle, guarda lo schermo e legge ciò che vi è scritto (riga 102), dimostrando così di trattare il contributo di Regina come avulso dal tempo e del tutto indipendente dalla sequenza in cui avrebbe dovuto essere inserito per acquistare il proprio significato. Dopo averne estratto una singola parola ('capisco, sulla televisione', riga 106-107), Frau Müller torna a sedersi e si appoggia al turno di Regina per introdurre un nuovo argomento di conversazione ('cosa si diceva della televisione?', riga 111), senza però coglierne appieno il significato né il ruolo informativo che probabilmente era

chiamato a svolgere. Hannah comincia a parlare “al posto di” (Bauer, 2009) Regina (‘tutto bene, siamo riusciti a installarlo senza problemi’, riga 113), sottraendole così anche la possibilità o la necessità di rispondere. Regina dal canto suo non reagisce a questa riformulazione del suo contributo da parte di Hannah, rimanendo ai margini della conversazione. La sua intenzione informativa non è stata recepita né sviluppata, e il suo contributo di fatto non è stato compreso.

In sostanza, questo secondo esempio mostra chiaramente un grave disallineamento tra i partecipanti. Da un lato, a causa della macchinosità del processo di composizione, Regina non è in grado di produrre enunciati pertinenti al momento opportuno e deve ritirarsi dalla conversazione per concentrarsi sul computer e elaborare il proprio turno, con conseguenti difficoltà nella gestione della sequenza. Dall’altro lato, i suoi interlocutori si dimostrano decisamente poco attenti e orientati rispetto alle sue strategie comunicative. Per quanto Regina riesca a produrre mediante il sintetizzatore un enunciato interpretabile e composto di più parole, l’intero processo manca di sincronia e integrazione.

### 5. *Conclusioni*

In questo lavoro ci siamo occupati della comunicazione aumentata e alternativa (CAA), che include l’uso di dispositivi elettronici da parte di individui affetti da paralisi cerebrale grave. La disabilità fisica di questi soggetti e la loro incapacità di controllare bene i movimenti del corpo rendono molto difficoltosa la sincronizzazione con i loro interlocutori in un contesto interazionale. Tuttavia, come abbiamo cercato di mostrare, la sincronizzazione non è impossibile da raggiungere: anche le limitate potenzialità comunicative del corpo (quali la vocalizzazione, i movimenti del capo a scopo deittico, il gesto di annuire per esprimere assenso, ecc.) sono uno strumento di integrazione nelle dinamiche conversazionali. In questo contesto, ci siamo soffermati sulle conseguenze dell’uso della macchina. Il sintetizzatore vocale inevitabilmente rallenta la produzione dei turni, fino a spezzare il ritmo della conversazione, costringendo inoltre il partecipante affetto da paralisi ad allontanarsene e a interrompere il contatto visivo con gli interlocutori per concentrarsi sullo schermo. Come si è visto, ciò può danneggiare la struttura temporale, sequenziale e topica dell’interazione, disturbando la comprensione. In questo senso la macchina non solo comporta degli evidenti svantaggi a livello interazionale, ma nemmeno raggiunge il suo scopo primario, cioè facilitare l’espressione di significati referenziali.

Tuttavia, si è visto anche come sia possibile evitare questi rischi. Gli effetti collaterali del sintetizzatore possono essere ridotti quando l’utente riduce il tempo necessario a produrre un enunciato, per esempio rinunciando all’assemblaggio di frasi complesse, a condizione che gli interlocutori siano disposti ad integrare gli indizi semantici prodotti grazie alla macchina in una sequenza di negoziazione del significato – e, naturalmente, in grado di farlo. Una pratica disincarnante come parlare per mezzo un computer può essere bilanciata integrando questo strumento all’interno di una rete di risorse corporee e interazionali in cui le sue specifiche potenzialità posso-

no essere sfruttate al meglio. A queste condizioni, la macchina può davvero diventare un'estensione del corpo.

### *Bibliografia*

BAUER A. (2009), *Miteinander im Gespräch bleiben. Partizipation in aphasischen Alltagsgesprächen*, Verlag für Gesprächsforschung, Mannheim.

BAUER A. - AUER P. (2009), *Aphasie im Alltag*, Thieme, Stuttgart.

BEUKELMANN D. - MIRENDA P. (eds.) (2012), *Augmentative and Alternative Communication: Supporting children and adults with complex communication needs* (4th edition), Paul H. Brookes Publishing Co., Baltimore.

BLOCH S. (2005), Co-constructing meaning in acquired speech disorders: word and letter repetition in the construction of turns, in RICHARDS K. - SEEDHOUSE P. (eds.), *Applying Conversation Analysis*, Palgrave Macmillan, Basingstoke: 38-55.

BLOCH S. - BEEKE S. (2008), Co-constructed talk in the conversation of people with dysarthria and aphasia, in *Clinical Linguistics and Phonetics* 22: 974-990.

BRAUN U. (1994), *Unterstützte Kommunikation bei körperbehinderten Menschen mit einer schweren Dysarthrie*, Peter Lang, Frankfurt am Main.

CLARKE M. - BLOCH S. - WILKINSON R. (2013), Speaker transfer in children's peer conversation: Completing communication-aid-mediated contributions, in *Augmentative and Alternative Communication* 29: 37-53.

CLARKE M. - KIRTON A. (2003), Patterns of interaction between children with physical disabilities using augmentative and alternative communication systems and their peers, in *Child Language and Therapy* 19: 135-151.

CLARKE M. - WILKINSON R. (2009), The collaborative construction of non-serious episodes of interaction by non-speaking children with cerebral palsy and their peers, in *Clinical Linguistics and Phonetics* 23: 583-597.

CULP D. - AMBROSI D. - BERNIGER T. - MITCHELL J. (1986), Augmentative communication aid use - a follow up study, in *Augmentative and Alternative Communication* 2: 19-24.

ENGELKE C. (2013), *Technically Speaking: On the Structure and Experience of Interaction Involving Augmentative Alternative Communications*, UCLA Electronic Theses and Dissertations.

GOFFMAN E. (1963), *Behavior in Public Places. Notes on the social organization of gatherings*, The Free Press, New York.

GOODWIN C. (1995), Co-constructing meaning in conversation with an aphasic man, in *Research on Language and Social Interaction* 28: 233-260.

GOODWIN C. (2008), A competent speaker who can't Speak: The social life of aphasia, in *Journal of Linguistic Anthropology* 14(2): 151-170.

HIGGINBOTHAM J. - WILKINS D. (1999), Slipping through the timestream: Social issues of time and timing in augmented interactions, in KOVARSKY D. (ed.), *Construction (in)competence: Disabling evaluations in clinical and social interaction*, Erlbaum, Mahwah, NJ: 49-82.

HÖRMEYER I. (2012), The importance of gaze in the constitution of units in augmentative and alternative communication (AAC), in BERGMANN P. - BRENNING J. - PFEIFFER M. -



REBER E. (eds.), *Prosody and Embodiment in Interactional Grammar*, de Gruyter, Berlin: 237-264.

HÖRMEYER I. (2014), *Der Einsatz von Körper und Maschine in der Unterstützten Kommunikation. Eine konversationsanalytische Untersuchung*, Ravensburg: Verlag für Gesprächsforschung.

HÖRMEYER I. - RENNER G. (2013), Confirming and denying in co-construction processes: A case study of an adult with cerebral palsy and two familiar partners, in *Augmentative and Alternative Communication* 29: 259-271.

JOLLEFF N. - MCCONACHIE H. - WINYARD S. - JONES S. - WISBEACH A. - CLAYTON C. (1992), Communication aids for children: Procedures and problems, in *Developmental Medicine and Child Neurology* 34: 719-730.

LIGHT J. - COLLIER B. - PARNES P. (1985), Communicative interaction between young nonspeaking physically disabled children and their primary caregivers. Part III – Modes of communication, in *Augmentative and Alternative Communication* 1: 125-133.

MILLER F. (2005), *Cerebral Palsy*, Springer, New York.

NORÉN N. - SAMUELSSON C. - PLEJERT C. (eds.) (2013), *Aided communication in everyday interaction*, J - R Press, Guildford.

PENNINGTON L. - MCCONACHIE H. (1999), Mother-child interaction revisited: Communication with non-speaking physically disabled children, in *International Journal of Language and Communication Disorders* 34: 391-416.

SACKS H. - SCHEGLOFF E. - JEFFERSON G. (1974), A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation, in *Language* 50(4): 696-735.

SIGURD PILESJÖ M. - RASMUSSEN G. (2011), Exploring interaction between a nonspeaking boy using aided augmentative and alternative communication and his everyday communication partners: Features of turn organization and turn design, in *Journal of Interactional Research in Communication Disorders* 2: 183-213.

## L'interazione verbale tra sordi e udenti: analisi di alcuni meccanismi conversazionali

This study offers an explorative analysis of spoken interactions between hearing and deaf speakers applying the Conversation Analysis approach. The research aims at assessing the conversational competence of deaf interactants and the dialogic behavior of hearing interlocutors in terms of their disposition to facilitate deaf speakers' participation to the interactional flow. Four dialogues between one deaf and one hearing speaker were thus recorded and analyzed according to different parameters. Deaf speakers' behavior was described in terms of quantitative, semantic and interactional dominance; conversational scripts and repair strategies were considered for the hearing participant, using a specific spectro-acoustic analysis in order to portray the suprasegmental correlates of the accommodation strategies employed.

### 1. *Introduzione*

Gli studi dediti all'analisi della conversazione hanno trattato ampiamente il tema della costruzione identitaria (Sacks *et al.*, 1974), rimarcando la dimensione cooperativa e dinamica dei processi dialogici attraverso cui si delineano i profili sociali degli individui (Sacks, 1995). Questa metodologia analitica si è rivelata produttiva anche per lo studio delle patologie linguistiche (Orletti, 2003), dimostrando che l'essere etichettati come "disabili" condiziona significativamente l'agire dialogico sia di chi è affetto da una patologia, sia dei suoi interlocutori (Goodwin, 2003; Rapley *et al.*, 1998; Teas Gill - Maynard, 1995). Al contrario, gli interventi terapeutici a sostegno di patologie che coinvolgono il linguaggio dovrebbero mirare anche alla decostruzione della diversità del malato, adottando strategie comunicative che correggano i comportamenti incoerenti dei pazienti senza stigmatizzarne lo *status* di portatori di una patologia.

Quest'ultima indicazione, tuttavia, risulta difficilmente applicabile ai casi di *deficit* percettivi come la sordità. Nell'interazione con i sordi, infatti, lo scambio dialogico è talmente problematico da rendere necessari alcuni comportamenti ritenuti come demarcatori della diversità (Hamilton, 1994): ad esempio l'uso di un parlato semplificato e scandito, simile al *foreigner talk*, o l'offerta implicita di aiuto attraverso riformulazioni delle domande o suggerimenti delle risposte.

---

<sup>1</sup> Università degli Studi di Napoli L'Orientale.

## 2. Lo studio

### 2.1. Obiettivi e partecipanti

La presente indagine esplora l'applicabilità di alcune categorie utilizzate nell'analisi della conversazione con disabili alle specificità di una patologia quasi incompatibile con la dimensione dell'interazione dialogica orale, come la sordità. Si cercherà di offrire un breve inventario dei diversi livelli di competenza conversazionale riscontrabili in italiano tra i sordi e di verificare come essi condizionino i comportamenti dialogici degli interlocutori udenti. In particolare, si cercherà di stimare quanto la ricerca costante dell'intelligibilità reciproca riesca ad offuscare la costruzione dell'identità sociale dei partecipanti.

A questo scopo, sono state analizzate interazioni dialogiche semi-spontanee in italiano tra quattro sordi prelinguali, 2 donne con livello medio di sordità e 2 uomini con grado di ipoacusia profondo, di età compresa tra i 20 e i 36 anni, e un'udente trentaduenne, inesperta di parlato patologico. I partecipanti hanno fatto la loro reciproca conoscenza durante le sessioni di registrazione, pertanto gli scambi dialogici sono interamente spesi in attività di presentazione.

Seguendo le norme di trascrizione e di raccolta dati CLIPS (Savy, 2007), ai partecipanti sono state attribuite sigle che chiariscono la tipologia del locutore ('S' per i sordi, 'U' per l'udente) e l'ordine sequenziale con cui sono state effettuate le registrazioni di ciascuno: S1, S2, S3, S4. Il soggetto udente ha incontrato nella stessa giornata prima uno dei due sordi profondi, poi le due sorde medie e, infine, il secondo sordo profondo. Con questa sequenza si è cercato di favorire l'emergere di specifiche strategie di gestione dialogica da parte dell'udente che, confrontandosi con gli interlocutori più svantaggiati all'inizio e alla fine delle sessioni interazionali, avrebbe dovuto modulare più volte il proprio stile conversazionale.

Al fine di ottenere una valutazione quantitativa delle capacità di produzione orale dei soggetti coinvolti nello studio, è stata elaborata per ciascuno di essi una stima percentuale delle parole prodotte con errori segmentali durante le registrazioni (tab. 1).

Tabella 1 - *Errori segmentali, computati in termini percentuali sul totale di parole prodotte; per U il dato si riferisce alla somma delle quattro interazioni*

	S1	S2	S3	S4	U
<i>Sesso</i>	M	F	F	M	F
<i>Grado di sordità</i>	profondo	medio	medio	profondo	nessuno
<i>Errori segmentali</i>	59%	12%	13%	30%	1%

Nella valutazione di questi errori sono stati inclusi i balbettii, come in *tu tu <aa>anni <aa>anni?*, gli errori di pronuncia, come *\*tuoa<aa>* in luogo di 'scuola', e i casi di parole incomprensibili, come ad esempio *\*fibiàn*, oppure la sequenza *\*bebe \*fin \*fui* prodotta da S1, il meno intelligibile tra i partecipanti. Circa la metà delle parole da lui pronunciate presentano infatti un errore segmentale e i suoi enuncianti sono

caratterizzati da una sintassi fortemente compromessa. Al contrario, l'altro sordo profondo, S4, produce un parlato estremamente controllato, rispettoso di formule dialogiche fisse, che probabilmente lo pongono al riparo da errori di pronuncia e sintattici. Ad esempio, per rispondere ad una domanda sull'età di sua sorella, mentre sta per pronunciare il numero 'ventitré' si corregge e produce un enunciato completo, come appare nello scambio che segue (linea p1S4#24):

- (1) p2U#23: quanti <sp> anni <sp> ha?  
 <lp>  
 p1S4#24: \*vn <lp> ha <sp> ventitré anni

Le due sorde medie S2 e S3 commettono pochi errori segmentali, senza raggiungere tuttavia il modello dell'udente.

## 2.2 Materiale e metodo

Le quattro conversazioni raccolte, della durata media di tre minuti ciascuna, verranno analizzate in base a diversi tipi di dominanza, quantitativa, interazionale e semantica, seguendo il modello dell'analisi conversazionale (Fele, 2007; Sacks *et al.*, 1974; Sacks, 1995) con l'intento di stimare le diverse competenze degli interattanti e, in particolare, la capacità dell'udente di mettere in atto strategie utili a facilitare lo scambio dialogico. Ci si soffermerà poi a indicare le tipologie di riparazione riscontrabili in ciascun dialogo, focalizzandosi sulle strategie usate dall'udente per ripristinare il flusso della conversazione. A tal fine verrà utilizzata un'analisi spettroacustica (Pettorino - Giannini, 2005) che aiuterà a descrivere la disponibilità dell'udente a compensare il *deficit* del suo interlocutore.

Bisogna invece rimandare ad un'altra sede la riflessione teorica sui problemi di *miscommunication* (Galatolo, 1999) che si delineano nelle conversazioni in cui un interattante non può accedere al canale dell'*input* linguistico. Il caso-limite della comunicazione orale con i sordi rende infatti problematiche le tassonomie comunemente usate in letteratura per condurre analisi specifiche sulle riparazioni, a partire dalla terminologia usata: la "non-ricezione" di Goffman (1981), ad esempio, sembra una denominazione piuttosto infelice per indicare genericamente tutte le incomprensioni che vengono riparate dal secondo locutore, che è destinatario del messaggio. Tutte le riparazioni iniziate dai sordi sembrano infatti riconducibili a delle "non-ricezioni" dell'*input*, dovute al *deficit* percettivo che li caratterizza e, quindi, bisognerebbe indicare diversamente le riparazioni avviate dall'udente, che negozia i significati per cause non connesse con una deprivazione sensoriale congenita, come evidente nel caso che segue (linea p2U#22):

- (2) p2U#20: sì, \*m+ molto <P> {[slow] cosa} <sp> fai?  
 p1S1#21: \*tua \*tuoa<aa>  
 p2U#22: vai a <sp> vai a scuola?

In questa sede si offriranno stime quantitative che possano tratteggiare le caratteristiche essenziali del parlato conversazionale dei sordi coinvolti nello studio, sintetizzando i tipi di disturbi riscontrabili nelle quattro interazioni a cui hanno preso parte. L'analisi delle riparazioni sarà limitata all'identificazione della fonte problematica e dell'iniziatore della sequenza riparatoria, che può essere il locutore stesso (autoriparazione) o il suo ascoltatore (eteroriparazione), seguendo la terminologia usata da Fele (2007). Verranno stimate le catene d'inserti eventualmente necessarie a negoziare il significato per poter raggiungere il completamento della riparazione e il ripristino del flusso conversazionale. La percentuale di turni spesi durante ciascuna conversazione per riparare ai disturbi comunicativi offre infatti una misura indicativa di quanto il *deficit* percettivo possa intralciare l'interazione. A questa misura si possono poi aggiungere quelle sui diversi tipi di dominanza, stimati in questa sede solo per grandi linee e semplificando alcuni parametri analitici proposti dagli studi di riferimento in letteratura.

In particolare, la natura intrinsecamente asimmetrica delle conversazioni con i sordi, che hanno un limitato accesso al canale comunicativo, impone un ripensamento delle finalità stesse dell'analisi della dominanza. Già nello studio sulle interazioni tra nativi e non nativi condotte da Leone (2012) viene sottolineata la diversa natura della dominanza nei contesti comunicativi in cui l'interattante che ha il controllo del *topic* e orienta l'interazione è un "collaboratore attivo" alla costruzione dello scambio. Le asimmetrie che si realizzano in questo genere di interazioni, basate sulla collaborazione, vengono perciò descritte in termini di *leadership* piuttosto che di 'dominanza', una correzione terminologica che sembra rilevante anche nelle conversazioni con i sordi. L'udente, che si trova nella precondizione vantaggiosa del pieno accesso al canale comunicativo, si pone infatti in un atteggiamento di supporto nei confronti dell'interattante sordo e si assume la responsabilità di facilitare il loro accesso all'*input*. Vedremo più avanti che queste aspettative sull'assunzione di un ruolo di mediazione si traducono in una disponibilità a modulare il proprio parlato in funzione delle capacità dei sordi.

In aggiunta a queste considerazioni, va sottolineato che l'analisi delle asimmetrie dialogiche può essere impiegata anche per stimare l'incidenza del livello di ipoacusia sulle capacità dei sordi a collaborare alla costruzione del *topic* conversazionale. Il materiale della presente ricerca appare particolarmente interessante, poiché raccoglie il parlato prodotto in un contesto interattivo semi-spontaneo. Le stime sulla dominanza serviranno quindi anche ad accertare il grado di coinvolgimento dei sordi nella costruzione del flusso conversazionale, dando per scontata la *leadership* dell'udente.

Questa assunzione di base consente di riprendere, semplificandoli, alcuni modelli analitici proposti negli studi sulla conversazione, come Itakura (2001). Nel presente studio, valuteremo la manifestazione, da parte di tutti gli interattanti, della volontà d'interagire oralmente con il proprio interlocutore e, laddove questa venga espressa, si cercheranno evidenze del tipo di coinvolgimento che le parti provano a raggiungere attraverso le dinamiche conversazionali. Poiché i quattro dialoghi sono

articolati in un susseguirsi molto rigido di coppie adiacenti di domande e risposte, per verificare la volontà interattiva verranno conteggiate le domande poste da ciascun interattante in ognuna delle quattro conversazioni. Per il tipo di coinvolgimento cercato all'interno dello scambio, si conteranno invece le iniziative volte al controllo del *topic* conversazionale. Le stime sulla dominanza quantitativa verranno arricchite dal computo della durata delle sequenze articolate, del numero di parole e di turni prodotti da ciascun interattante. Non ci soffermeremo invece sulla 'dominanza partecipativa' (Itakura, 2001), che valuta il numero delle sovrapposizioni e interruzioni, poiché esse ricorrono molto raramente nel corpus analizzato: l'udente interrompe in un solo caso la sorda media S3, mentre nei dialoghi con S1 e S4 si contano solo tre casi di sovrapposizioni realizzate mediante vocalizzazioni con funzione fatica.

### 3. *Analisi dei dati*

Una prima caratterizzazione dei diversi interattanti sordi viene offerta da stime generali sulla distribuzione dei turni e del numero di parole prodotte. I dialoghi presentano generalmente un'equa divisione del numero dei turni tra l'udente e il sordo, evidenziando un andamento ordinato delle sequenze interattive, in cui domande e risposte si alternano con regolarità (tab. 2). L'unica sproporzione rilevabile si realizza nella conversazione con il sordo profondo S4, che spesso manca di prendere il turno dopo essere stato selezionato dall'udente con una domanda.

Tabella 2 - *Composizione del corpus*

Conversazione con	Durata (min.)	Totali	N° turni		% Parole prodotte	
			S	U	S	U
S1	3:05	41	20	21	33%	67%
S2	3:19	51	25	26	50%	50%
S3	2:31	36	17	19	46%	54%
S4	2:48	39	19	29	38%	62%

Significativo appare anche l'equilibrio tra il numero di parole prodotte dall'udente e dai sordi medi (S2 e S3) a fronte di una sproporzione piuttosto marcata nel caso delle interazioni con i sordi profondi (S1 e S4), i quali producono solo un terzo delle parole dell'intera conversazione. Per la durata delle sequenze articolate si segnala invece un solo caso di dominanza quantitativa da parte dell'udente che, nella conversazione con S1, produce il 60% del parlato totale.

Più interessanti appaiono i dati riconducibili alla gestione dell'interazione. Come atteso, infatti, l'udente pone continuamente domande ai sordi, orientando così l'interazione ed esercitando la sua *leadership*. Nei quattro dialoghi esiste infatti una sproporzione molto evidente tra il numero di domande poste dai sordi e quelle formulate dall'udente, che peraltro dimostra di attenersi ad un copione ben definito durante il corso di queste interazioni. Analizzando le domande che vengono fatte ai

sordi è possibile annotare la frequenza di ciascuna: solo 8 su 52 vertono su un *topic* che non si ripete in più di un dialogo.

Tra gli interattanti sordi si segnala invece una diversa volontà di partecipare allo scambio conversazionale. S1 si dimostra infatti il più attivo non solo perché pone il maggior numero di domande tra tutti i partecipanti sordi (9 in totale contro le 8 di S2, le 3 di S3 e una di S4), ma anche perché è l'unico di questo gruppo a prendere almeno una volta l'iniziativa, ponendo una domanda su un nuovo *topic*, come si può leggere nella trascrizione qui sotto (linea p1S1#41):

- (3) p2U#38: dove <sp> vai quando esci?  
 p1S1#39: \*cinemma<aa>  
 p2U#40: cinema?  
 p1S1#41: Napoli<ii> \*vicitann <P> tu? ti \*pia<aa> tu \*cinne?

Questa intraprendenza sorprende ancor di più se la si confronta con il comportamento dell'altro sordo profondo, S4, il quale al contrario formula un'unica richiesta, di chiarimento, al suo interlocutore udente, ripetendo la domanda che gli era stata posta. Si legga in tal senso l'etero-ripetizione nella trascrizione qui sotto (linea p1S4#35):

- (4) p2U#32: <ah> <P> guardi la televisione?  
 p1S4#33: <ih>  
 p2U#34: guardi la televisione?  
 p1S4#35: \*uati televisione ?  
 p2U#36: sì  
 p1S4#37: mi piace vedere \*tevituu+ <sp> tutto

Questo breve inventario su diversi tipi di dominanza consente di evidenziare una ridotta capacità di produzione orale da parte dei sordi profondi, testimoniata dal numero piuttosto contenuto di parole prodotte in ciascuna interazione (tab. 2). Di contro, questi due interattanti dimostrano atteggiamenti conversazionali opposti: S1 cerca di contribuire attivamente all'interazione, S4 si limita a rispondere alle domande che gli vengono poste. Anche tra i sordi medi si segnalano volontà d'interazione differenti: S2 si dimostra più partecipativa e pone diverse domande all'udente, ma non introduce mai un nuovo *topic* nella conversazione.

### 3.1 Le riparazioni

L'analisi delle riparazioni permette di tratteggiare meglio le competenze conversazionali dei sordi.

Limitando le osservazioni ad un inventario quantitativo dei tipi di azioni riparatrici intraprese nel corso dei dialoghi, possiamo trovare alcune conferme ai dati precedenti (tab. 3). In primo luogo, le conversazioni con i sordi profondi S1 e S4 presentano identiche percentuali di turni impiegati in attività di riparazione. Sembra quindi che, complessivamente, l'interazione con questi sordi necessiti la profusione

di un impegno del tutto simile affinché il flusso comunicativo possa progredire. Tuttavia, l'analisi del punto in cui si colloca la fonte problematica e di chi avvia la riparazione consente d'identificare due comportamenti opposti. Nella conversazione con S1, infatti, è quasi sempre il sordo a pronunciare qualcosa che l'udente non capisce e su cui l'udente chiede chiarimenti. Nella tab. 3, infatti, S1 viene indicato come colui che produce il turno contenente la fonte problematica per cinque volte, mentre l'udente lo fa in un solo caso. Inoltre, in questa conversazione, l'udente avvia una eteroriparazione in sette diverse occasioni, dimostrando quanto il parlato di S1 gli risulti scarsamente comprensibile.

Tutto l'opposto accade nella conversazione con S4, poiché in cinque turni diversi l'udente decide di iniziare una riparazione ad un enunciato che egli stesso ha prodotto. Il sordo tarda infatti ad articolare una risposta ad una domanda formulata dall'udente e questi ne desume che S4 non lo capisce.

Tabella 3 - Strategie di riparazione

	Turni impiegati in attività di riparazione (% del totale)	Fonte problematica (n° volte)	Auto-riparazione (Emittente/n° turni)	Etero-riparazione (Emittente/n° turni)
S1	14 (34%)	S1: 5; U: 1		S1=1; U=7
S2	6 (12%)	S2: 1; U: 1	S2=1	S2=1
S3	2 (6%)	U: 1	S3=1	
S4	13 (34%)	U: 3	U=5	S4=1

#### 4. Analisi delle caratteristiche soprasedimentali delle produzioni dell'udente

In questo lavoro, lo studio dei meccanismi conversazionali operanti nell'interazione sordo-udente viene approfondito con specifiche valutazioni sulle caratteristiche soprasedimentali delle produzioni dell'interlocutore udente.

A tale scopo, le quattro interazioni sono state oggetto di indagini spettro-acustiche condotte mediante il software *Praat* (Boersma - Weenink, 2011). In linea con altri studi incentrati sulle caratteristiche prosodiche del parlato spontaneo "normale" e "patologico" (Pettorino - Giannini, 2005; Bartolomeo *et al.*, 2012), nelle analisi qui presentate l'unità minima di eloquio coincide con il turno conversazionale. Confrontando l'ascolto delle registrazioni con l'analisi dello spettrogramma e la trascrizione delle conversazioni, per ciascun turno prodotto dall'udente sono stati analizzati, dal punto di vista della durata e del numero delle occorrenze, i seguenti elementi:

- sequenze articolate (SA): sequenze sillabiche delimitate da pause silenziose o non silenziose;
- sillabe di SA (sill): sillabe fonetiche visibili sullo spettrogramma, incluse le segnalazioni di assenso (<ah>, <eh> <mh>) ed esclusi i fenomeni verbali non lessicali (vocalizzazioni, nasalizzazioni, laringalizzazioni...) e semilessicali (false partenze);



- pause silenti (PS): intervalli di respirazione o di silenzio tra due catene foniche consecutive;
- pause non silenti (PNS): fenomeni non intenzionali di disfluenza, quali correzioni, false partenze, vocalizzazioni e nasalizzazioni;
- catene foniche (CF): porzioni di enunciato comprese tra due pause silenti; sono state escluse porzioni di CF interessate da fenomeni di sovrapposizione;
- valore massimo e minimo della frequenza fondamentale ( $f_0$ ) per SA.

Sulla base di tali misure è stato possibile calcolare i seguenti indici ritmico-prosodici:

- Velocità di Articolazione (VdA): espressa come il rapporto tra il numero delle sillabe della sequenza articolata e la loro durata (sill/s.);
- Velocità di Eloquio (VdE): intesa come il rapporto tra il numero delle sillabe della sequenza articolata e la durata totale dell'enunciato (sill/s.);
- Fluenza (F): misurata come il rapporto tra il numero delle sillabe e il numero delle catene foniche (sill/CF);
- durata media delle pause silenti (s.) e non silenti (s.);
- composizione dell'attività di parlato in termini percentuali di tempo di SA, PS e PNS;
- *Range* Tonale (RT): espresso in semitoni (st) per neutralizzare l'effetto giocato dalle differenze anatomico-fisiologiche tra i parlanti sulle variazioni di  $f_0$ .

Ulteriori analisi sono state condotte sulle tipologie di pausa silente prodotte dall'utente.

#### 4.1 Specifiche preliminari per la lettura dei risultati

Ai fini di una migliore comprensione dei risultati delle analisi acustiche, e quindi delle strategie soprasedimentali adottate dall'utente nell'interazione con i sordi, è opportuno fornire una descrizione puntuale degli indici prosodici esaminati.

La Velocità di Articolazione rappresenta un indice qualitativo che misura il grado di accuratezza della produzione articolatoria. Valori alti di VdA segnalano un parlato accelerato, ipo-articolato, caratterizzato da un gesto articolatorio ridotto; valori bassi, invece, indicano un parlato più lento, iperarticolato, prodotto con un gesto articolatorio ampio. Per l'italiano, i valori medi di VdA si aggirano sulle 5-6 sill./s. (Giannini, 2010). A differenza di altri indici influenzati dalla componente pausale, la VdA è un parametro generalmente stabile, poiché legato alle restrizioni anatomico-fisiologiche cui rispondono i movimenti degli articolatori (Magno Caldognetto - Vaggies, 1991). Tuttavia, è utile sottolineare che la VdA può variare in funzione di alcuni fattori principali, tra cui le caratteristiche individuali dei parlanti, le circostanze contestuali, sociali e psicologiche che fanno da sfondo allo scambio comunicativo, la tipologia di parlato (letto, preparato, spontaneo) e il grado di controllo esercitato dal parlante sulla propria produzione (Pettorino, 2004).

La Velocità di Eloquio rappresenta un indice quantitativo. Tale parametro misura infatti la produttività del parlato e i suoi valori, diversamente dalla VdA, sono fortemente influenzati dalla durata delle pause silenti e delle disfluenze.

La Fluenza (F) dà indicazione sulla scorrevolezza e fluidità della produzione orale; i suoi valori sono inversamente proporzionali al numero di interruzioni della catena parlata: maggiore è la quantità di pause silenti prodotte, inferiori sono i valori di tale parametro.

Le variazioni di Velocità di Eloquio e di Fluenza sono state spesso collegate allo stile di parlato (formale/informale) (Magno Caldognetto - Vaggies, 1991) e ai rapporti di potere tra gli interlocutori (Duez, 1991). Velocità elevate, pause brevi e di numero ridotto segnalano un parlato informale, spontaneo e in area dominata. Velocità di eloquio ridotte, pause lunghe e numerose sono state invece considerate indici di un parlato formale, preparato, in cui il parlante cerca di rinsaldare la propria dominanza conversazionale. Dalla modulazione della VdE è inoltre possibile inferire il livello di mascheramento dello stato psicologico operato dal parlante (Giannini, 2010: 8).

Il grado di spontaneità del parlato viene segnalato anche dalla presenza delle pause non silenti nel discorso. Sulla base della sostanza fonica attraverso la quale vengono realizzate, esse vengono classificate in: correzioni, false partenze, vocalizzazioni, nasalizzazioni, laringalizzazioni, prolungamenti vocalici e consonantici (Pettorino - Giannini, 2005). Nel parlato conversazionale, tali fenomeni assolvono a una duplice funzione: servono al locutore per mantenere il turno di parola e gli forniscono il tempo necessario per selezionare le parole esatte con cui formulare il proprio pensiero. Sul piano psicolinguistico, tali pause denotano lo sfasamento tra i meccanismi psicologici (concettualizzazione), linguistici (attivazione lessicale) e articolatori (attuazione di comandi neuromuscolari) su cui si basa la produzione orale (Zellner Keller - Keller, 2000), a seguito di temporanei malfunzionamenti dei processi di macro e micro-pianificazione linguistica *on line* (Zmarich *et al.*, 1997: 111-112).

Le pause silenti vengono generalmente suddivise in due macro categorie, a seconda della loro natura intenzionale o non intenzionale. Sono intenzionali le pause d'enfasi, di giuntura, sintattiche e di controllo; sono non intenzionali quelle di respirazione e di programmazione (Pettorino - Giannini, 2005).

Il *Range* Tonale dà indicazioni sulle variazioni di altezza tonale prodotte all'interno della catena parlata. Valori bassi di RT indicano un tipo di eloquio piatto e monotono, viceversa un ampio intervallo tra  $f_0$  max e  $f_0$  min denotano un tipo di eloquio vario e dinamico.

Attraverso un'analisi globale degli indici prosodici sarà possibile stabilire se l'utente utilizzi profili prosodici differenziati a seconda della tipologia di interattante (sordi medi e sordi profondi). Analizzando localmente la variazione delle strategie di segmentazione della catena parlata si potrà verificare se tale locutore accomodi il proprio contributo comunicativo alle competenze conversazionali dei sordi, nel tentativo di sopperire alle loro difficoltà comunicative. Un'analisi della variazione

di VdA, Fluenza e *Range* Tonale nei turni compresi tra la fonte problematica e il completamento consentirà, inoltre, di stabilire quali siano le componenti più usate dall'utente per ripristinare l'andamento ordinario della conversazione.

## 5. Risultati

### 5.1 Indici prosodici

La lettura complessiva dei parametri prosodici analizzati consente di descrivere il parlato dell'utente come lento, *listener directed*, molto accurato sul piano del gesto articolatorio e costituito da catene foniche molto brevi (tab. 4). Diversamente da quanto riportato nella letteratura summenzionata, nelle interazioni con i sordi medi e profondi, la lentezza articolatoria ed elocutoria, abbinate all'elevata frammentazione della catena parlata, non vanno interpretate come il desiderio dell'utente di mantenere il controllo della conversazione, ma segnalano la volontà di controllare il proprio eloquio per renderlo massimamente intelligibile.

Tabella 4 - *Riepilogo dati indici prosodici dell'utente per tipologia di interlocutore (SM = sordi medi; SP = sordi profondi)*

	<i>VdA (sill./s.)</i>		<i>VdE (sill./s.)</i>		<i>Fluenza (sill./CF)</i>	
	Media	Dev. St.	Media	Dev. St.	Media	Dev. St.
SM	4,4	0,11	3,3	0,21	3,8	0,48
SP	4,1	0,59	2,6	0,16	3,1	0,41

Analizzando il profilo prosodico dell'utente rispetto alla tipologia di interlocutore (sordi medi, sordi profondi, tab. 4), è possibile apprezzare una certa variabilità intergruppo nella VdE a fronte dell'omogeneità dei valori della VdA: la differenza nei valori dell'indice qualitativo, VdA, si attesta su 0,3 s., mentre lo scarto sale a 0,7 s. nel caso dell'indice quantitativo, VdE. Per evincere a quale delle due componenti pausali possano essere ricondotte queste differenze, è opportuno confrontare il numero e la durata media delle pause silenti e non silenti prodotte dall'utente per tipologia di interlocutore (tab. 5).

Tabella 5 - *Numero e durata media delle pause silenti e non silenti dell'utente per tipologia di interlocutore*

	Nr.	<i>Pause silenti</i>		Nr.	<i>Pause non silenti</i>	
		Durata	Dev. St.		Durata	Dev. St.
SM	22	0,47	0,12	9	0,35	0,02
SP	54	0,58	0,01	13	0,31	0,14

I dati di tab. 5 mostrano chiaramente che la minore VdE attestata con i sordi profondi non dipende tanto dal numero e dalla durata media delle pause non silenziose, quanto dalla quantità e dalla lunghezza di quelle silenziose. Con i sordi profondi, infatti, l'utente interrompe l'attività vocale con una frequenza più che raddoppiata rispetto a quanto faccia con i sordi medi (SP = 54; SM = 22); le pause risultano anche più lunghe di 0,1 s. Tuttavia, indipendentemente dal grado di sordità degli interlocutori, il numero e la durata media delle pause silenziose è di gran lunga superiore a quella delle disfluenze. Tale dato viene ulteriormente chiarito dall'analisi della composizione dell'attività di parlato dell'utente. Se con entrambi i gruppi di interattanti, le pause non silenziose occupano solo una minima parte del tempo totale a disposizione (SM = 3%; SP = 4%), ben più consistente è la quota delle pause silenziose. Con i sordi medi, infatti, l'utente impiega il 21% del tempo a disposizione per produrre pause vuote; la percentuale di sospensione dell'attività vocale sale al 33% nelle interazioni con i sordi profondi. Tuttavia lo scarso impiego di pause non silenziose rappresenta un indizio significativo dell'elevato grado di controllo esercitato dall'utente sul suo contributo dialogico. Le decisioni sul "cosa dire" e sul "come dirlo" non vengono prese al momento, come accade nelle interazioni spontanee, ma sono il frutto di un'attenta pianificazione del proprio contributo comunicativo.

Nelle interazioni con i sordi profondi, l'utente prova a sopperire alle difficoltà di decodifica dell'*input* da parte dell'interlocutore abbinando la lentezza articolatoria alla segmentazione degli enunciati parola per parola quasi in tutti i turni. Con i sordi medi questo tipo di segmentazione viene utilizzata nei soli turni iniziali, mentre nel corso dell'interazione, dopo aver sperimentato le buone competenze comunicative di S2 e S3, l'utente ricorre ad una segmentazione per enunciato. Tuttavia nel caso dell'interazione con S2, è interessante sottolineare la ripresa della strategia 'parola per parola', a seguito di un'esplicita dichiarazione di mancata comprensione da parte dell'interlocutrice sorda. Lo stesso meccanismo di frazionamento della catena parlata lo si ritrova in tutte le sequenze di etero e autoriparazione messe in atto dall'utente con i sordi profondi. All'instaurarsi di una fonte problematica, l'utente reagisce producendo le modifiche fonetiche che ritiene utili a rendere la decodifica del messaggio più semplice. Segmenta il suo parlato parola per parola, riducendo l'indice di Fluenza e ampliando la variazione tonale per segnalare la modalità interrogativa dell'enunciato. Tra quelli analizzati, il parametro meno suscettibile di variazione durante le riparazioni è la velocità di articolazione, che è già molto controllata in tutta l'interazione.

Si potrebbe quindi ipotizzare che la segmentazione parola per parola rappresenti per l'utente la strategia più adeguata ad incrementare l'intelligibilità del messaggio. Essa viene usata sia nelle sequenze iniziali, in fase di verifica delle abilità ricettive e produttive delle interlocutrici medie, sia nei turni di riparazione, quando a causa di incomprensioni bisogna ripristinare l'andamento ordinario della conversazione.

## 5.2 Analisi delle pause silenti

La centralità della componente pausale nella gestione dell'interazione con i sordi ha reso necessaria un'analisi più accurata delle tipologie di pause silenti prodotte dall'utente. Data la singolarità dei meccanismi conversazionali vigenti in questo particolare tipo di interazione, si è deciso di non ricorrere alle categorie abitualmente utilizzate nell'analisi di *corpora* di italiano dialogico (Pettorino - Giannini, 2005). Si è cercato invece di sviluppare una tassonomia *data-driven*, più aderente alle strategie comunicative dell'utente. Confrontando la durata dei singoli intervalli pausali con il contenuto delle catene foniche, le pause silenti sono state suddivise in due macro-categorie: pause intra-turno semplici e pause intra-turno per cambio di *topic*.

Le prime (in trascrizione <sp>) hanno una durata media compresa tra 0,1 e 0,5 s. e rispondono all'esigenza dell'utente di ipersegmentare il *continuum* fonico nel tentativo di massimizzare l'intelligibilità del messaggio. Le seconde (in trascrizione <lp>), sono più lunghe (0,9-1,9 s.) e introducono un cambiamento di *topic* nella conversazione.

(5) p1U#5: io <sp> ho <sp> trenta\_due <sp> anni <lp> do\_ve vi\_vi ?

Per entrambe le categorie di interlocutori le pause con cambio di *topic* sono notevolmente più lunghe rispetto a quelle semplici (tab. 6).

Tabella 6 - Valori medi delle due tipologie di pausa per categoria di interlocutore

	<i>Intra-turno</i>			
	<i>Semplici</i>		<i>Cambio di topic</i>	
	Media	Dev. st.	Media	Dev. st.
SM	0,24 s.	0,01	1,1 s.	0,26
SP	0,38 s.	0,03	1,8 s.	0,13

Tale dato sembra confliggere con l'aderenza dell'utente ad uno *script* conversazionale molto ben strutturato. Evidentemente la peculiare tipologia di interlocutore impone al parlante tempi di elaborazione più lunghi per scegliere una domanda o ricordare l'ordine sequenziale da rispettare per porla. Passando dall'analisi delle variazioni intra-gruppo a quelle inter-gruppo, non sorprende che le pause prodotte con i sordi profondi siano in media più lunghe rispetto a quelle con i sordi medi. Nel caso delle pause semplici, le durate oscillano tra 0,2 e 0,4 s. Lo scarto si fa ancora più marcato per quelle con cambio di *topic*, che durano in media 1,1 s. nel caso dei sordi medi e 1,8 s. con i sordi profondi. Tali differenze di durata, abbinate al perseguimento della strategia di segmentazione parola per parola, rappresentano quindi un indizio inequivocabile del maggiore sforzo compiuto dal parlante nel mantenere aperta la conversazione con i sordi profondi. A ciò si aggiunga che solo durante le conversazioni con i sordi profondi l'utente produce una terza categoria di pausa, collocata in prossimità del punto di rilevanza transazionale e, quindi, denominabile

come “mancata transizione di turno”. Essa ha una durata media di 2,2 s. (dev. st. 1,4 s.) e rappresenta la “soglia di tolleranza” del tempo di attesa che l'udente è disposto a concedere all'interlocutore prima di riprendersi il turno. Poiché queste pause ricorrono solo nelle conversazioni con i sordi profondi, possiamo ipotizzare che esse siano dovute alla diversa composizione del ‘tempo di risposta’ dei quattro sordi. I sordi medi producono pause silenti e non silenti (sotto forma di vocalizzazioni) durante l'attesa; i sordi profondi, invece, hanno solo silenzi. Le vocalizzazioni e le nasalizzazioni utilizzate dalle sorde medie per colmare il tempo a loro necessario ad articolare dei messaggi verbali vengono probabilmente interpretate dall'udente come una manifestazione dell'intenzione di mantenere il turno di parola. Al contrario, l'assenza di tali componenti autorizza l'interlocutore a riprendere a parlare per ripristinare il normale flusso della conversazione.

## 6. Conclusioni

I risultati di questa ricerca consentono di accertare l'estendibilità dell'approccio analitico offerto dall'analisi conversazionale allo studio dei meccanismi operanti nell'interazione sordo-udente. Mediante un esame delle forme di dominanza esercitata dagli interattanti e delle strategie di riparazione adoperate dall'udente è stato possibile apprezzare la centralità del grado di ipoacusia ai fini della differenziazione delle competenze conversazionali dei sordi. Con i sordi profondi, un terzo dei turni è speso in attività di riparazione, anche se le loro modalità interazionali sono opposte: S1 pur partecipando attivamente alla conversazione (fa domande, in un caso anche con un nuovo *topic*) è un locutore che, sostanzialmente, ‘non si fa capire’. S4, invece, che si limita a rispondere alle domande che gli vengono poste usando formule dialogiche fisse, appare all'udente come un interattante che ‘non capisce’ ciò che gli viene detto. Con i sordi medi la conversazione procede senza troppi intralci: i turni di riparazione infatti rappresentano solo una minima porzione dello scambio dialogico (S2 = 10%; S3 = 6%).

Il grado di ipoacusia dei sordi condiziona peraltro anche il comportamento conversazionale dell'udente, che reagisce alla diversa intelligibilità e intraprendenza dei suoi interlocutori con strategie di negoziazione diverse. Con S1, infatti, chiede di ripetere o riformulare; con S4, riformula o ripete spontaneamente.

Dal punto di vista ritmico-prosodico, l'udente utilizza tendenzialmente un parlato semplificato, routinizzato, molto scandito e accurato sul piano dell'articolazione e costellato da un cospicuo numero di pause silenti. Tuttavia, anche sul piano prosodico, l'udente accomoda il suo contributo comunicativo alle competenze degli interlocutori. Dall'analisi degli indici influenzati dalla componente pausale si evince una maggiore fluidità del discorso con i sordi medi e una tendenza a segmentare l'enunciato parola per parola, come strategia adottata nell'interazione con i sordi profondi, che viene estesa anche a tutte le sequenze di riparazione.

### Bibliografia

- BOERSMA P. - WEENINK D. (2011), *Praat: doing Phonetics by computer*, retrieved from <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>
- BARTOLOMEO C. - IMPROTA E. - SENZA PELUSO M. (2012), Pause vuote e delirio nella *Wahnstimmung*, in DOVETTO F.M. - GEMELLI M. (a cura di), *Il parlar matto. Schizofrenia tra fenomenologia e linguistica. Il corpus CIPPS*, Aracne, Roma: 219-250.
- DUEZ D. (1991), *La pause dans la parole de l'homme politique*, Editions du Centre National de la Recherche Scientifique, Paris.
- FELE G. (2007), *L'analisi della conversazione*, il Mulino, Bologna.
- GALATOLO R. (1999), Il malinteso conversazionale: definizione e tipologia, in GALATOLO R. - PALLOTTI G. (a cura di), *La conversazione. Un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*, Cortina, Milano: 227-265.
- GIANNINI A. (2010), Uno sguardo al ritmo e alla prosodia, in MAZZEI F. - CARIOTI P. (a cura di), *Oriente, Occidente e Dintorni. Scritti in onore di Adolfo Tamburello*, Vol III, Il Torcoliere, Napoli: 1227-1239.
- GOFFMAN E. (1981), *Forme del parlare*, il Mulino, Bologna.
- GOODWIN C. (ed.) (2003), *Conversation and Brain Damage*, Oxford University Press, Oxford.
- HAMILTON H. (1994), *Communication with and Alzheimer's Patient: An Interactional Sociolinguistic Study*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ITAKURA H. (2001), Describing conversational dominance, in *Journal of Pragmatics*, 33(12): 1859-1880.
- LEONE P. (2012), Gestione e controllo del flusso conversazionale nel corso di dialoghi Teletandem, in *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 8(3): 57-69.
- MAGNO CALDOGNETTO E. - VAGGES K. (1991), Indici di fluenza, tipologia e distribuzione delle sillabe nel parlato spontaneo, in ALBANO LEONI F. - CALOGERO B. - IANNIELLO C. - LOCCHI D. - MARCIANO E. (a cura di), *Atti del XIX Convegno Nazionale dell'Associazione Italiana di Acustica*, Esagrafica, Roma, 423-429.
- ORLETTI F. (2003), La costruzione conversazionale dell'identità sociale: disabilità in classe, in *SILTA*, 3: 313-340.
- PETTORINO M. (2004), La velocità di articolazione, in DE DOMINICIS A. - MORI L. - STEFANI M. (a cura di), *Costituzione, gestione e restauro di corpora vocali. Atti delle XIV Giornate di Studio del Gruppo di Fonetica Sperimentale (GFS)*, Esagrafica, Roma: 227-232.
- PETTORINO M. - GIANNINI A. (2005), Analisi delle disfluenze e del ritmo di un dialogo romano, in ALBANO LEONI F. - GIORDANO R. (a cura di), *Italiano parlato. Analisi di un dialogo*, Liguori, Napoli: 89-104.
- RAPLEY M. - KIERNAN P. - ANTAKI C. (1998), Invisible to Themselves or Negotiating Identity?, in *Disability and Society*, 13(5): 807-827.
- SACKS H. (1995), *Lectures on Conversation*, Vol. I-II, Blackwell, Oxford.
- SACKS H. - SCHEGLOFF E.A. - JEFFERSON G. (1974), A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation, in *Language*, 50: 696-735.



SAVY R. (2007), Specifiche per la trascrizione ortografica annotata dei testi raccolti, documento di progetto, <http://www.clips.unina.it/it/documenti.jsp>.

TEAS GILL V. - MAYNARD D. (1995), On 'labeling' in Actual Interaction: Delivering and Receiving Diagnoses of Developmental Disabilities, in *Social Problems*, 42(1): 11-37.

ZELLNER KELLER B. - KELLER E. (2000), The chaotic nature of speech rhythm: hints for fluency in the language acquisition process, in DELCLOQUE P. - HOLLAND V. (eds), *Integrating Speech Technology in Language Learning*, Swets & Zeitlinger, Amsterdam, The Netherlands, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.396.7110&rep=rep1&type=pdf>.

ZMARICH C. - MAGNO CALDOGNETTO E. - FERRERO F. (1997), Analisi confrontativa di parlato spontaneo e letto: fenomeni macroprosodici e indici di fluenza, in CUTUGNO F. (a cura di), *Fonetica e fonologia degli stili dell'italiano parlato. Atti delle 7° giornate di Studio del Gruppo di Fonetica Sperimentale (GFS)*, Esagrafica, Roma: 111-139.





VALENTINA BIANCHI<sup>1</sup>

## Prospettive di studio nel linguaggio afasico: l'io nell'interazione

The starting point of the research is that linguistic deficits do not imply linguistic disintegration. The pathology is the context that sheds light on phenomena which are assumed to function in normal language. Data are collected in a corpus constituted by spontaneously emerging conversations between two subjects affected by two different types of aphasia (Broca's aphasia and Wernicke's aphasia). The main purpose is the description of a "grammar of interaction", in order to describe the linguistic outlines of the two subjects independently of any ideal model of language. The research focuses on deixis in the verbal and the gestural code. In particular, it sheds light on the category of person (the *ego* function) and its markers, especially taking into account the functions taken up by the synergic combinations *ego* (as verbal item)-deictic gesture and ego-phatic gesture.

### 1. *Introduzione*

Questo contributo intende raccogliere alcune considerazioni maturate da un attraversamento di specifici tipi di "testo" – segmenti di parlato dialogico patologico –, dove con "testo" si intende il livello (della lingua) in cui si realizzano gli atti comunicativi individuali in una determinata situazione (Coseriu, 1997: 29). Ogni produzione linguistica è, di fatto, un testo che, in quanto processo, è da intendersi in continua evoluzione e non un prodotto finito. Il corpus qui considerato è costituito da una raccolta di produzioni orali che, in quanto tali, fanno riferimento al carattere dinamico dell'interazione. Il testo diventa così, in certo senso, una sorta di sub-unità influenzata dal discorso stesso, che ne decreta pertanto situazione comunicativa e contesto extralinguistico. Focus diventa dunque il costituirsi del senso quale prodotto del compromesso e della negoziazione, che sono alla base della comunicazione.

L'indagine si propone di far luce, specificamente, sull'*emploi des formes* che manifestano la categorizzazione della persona nel quadro della struttura enunciativa dialogica. Secondo la teoria del discorso di Benveniste (1966), infatti, le due figure di "io" e "tu" si palesano reciprocamente nella fenomenologia di un dialogo reale; ne consegue che la dimensione dialogica, come poi è stato ampiamente ripreso dagli studi successivi (tra i più recenti, solo per citarne alcuni, Auer, 2009; Calaresu, 2015; Dubois, 2014; Linell, 2009), viene riconosciuta come peculiarità inerente all'interazione in quanto tale.

---

<sup>1</sup> Università per Stranieri di Siena.

D'altra parte, «l'articolazione informativa del discorso e dell'enunciato non è che la conseguenza diretta ed evidente dell'*interazionalità*, ossia della *dimensione dialogica*, tratto fondante del *sistema* linguistico stesso» (Calaresu, 2015: 55). Studiare la lingua (parlata) significa, così, studiare l'analisi della sua «intrinseca dialogicità» (Spitzer, 1922 [2007: 19]): vi si definiscono l'identità dell'individuo e il suo rapporto con ciò che è altro da sé, in una continua ricerca di mediazioni e integrazioni tra i due universi in contatto. Riprendendo da Calaresu (2015: 45), *mutatis mutandis*, è forte l'esigenza di un «ripensamento radicale» (metodologicamente parlando) sull'analisi della produzione linguistica afasica. In questa direzione si colloca il presente studio, focalizzato sull'analisi della funzione *ego* e delle coordinate definitorie del campo deittico in cui l'«io» prende coscienza di sé come soggetto parlante. Vengono analizzate le conversazioni tra due «casi clinici» con profili patologici diversi (afasia di Broca e afasia di Wernicke), non aprassici, che, al momento della valutazione, avevano già seguito un iter riabilitativo presso il Centro di Riabilitazione linguistica dell'Azienda Ospedaliera di Lucca. L'attenzione è rivolta alla (ri)formulazione e alla (ri)organizzazione linguistico-narrativa dell'«io» disgregato dall'evento patologico, quali emergono da conversazioni spontanee tra i due parlanti (che, nel corso del contributo, chiamerò per convenzione Anna, soggetto con afasia di Broca, e Marco, soggetto con afasia di Wernicke) e tra i parlanti e l'intervistatore (io stessa). La patologia diventa in tal modo il contesto di osservazione utile per far luce sul funzionamento di determinati fenomeni presenti anche nella lingua dei normofasici. Non si persegue, pertanto, l'obiettivo di pervenire ad un confronto tra la norma e una sua deviazione, mirando di conseguenza ad individuare eventuali perdite e conseguenti strategie compensative: qui viene indagata la lingua afasica in azione, ovvero nel suo funzionamento, come sistema linguistico fatto di (inter)relazioni tra le unità costitutive.

Il corpus di parlato (semi)spontaneo dei due soggetti è stato raccolto tramite videoregistrazioni, poi trascritto e codificato secondo metodi standardizzati. L'analisi si concentra specificamente su alcuni campioni di interazioni sviluppatasi in modo spontaneo tra i due soggetti: si tratta, infatti, di segmenti di conversazione in cui i due parlanti si alternano, diffondendosi su vari argomenti, tra cui la narrazione delle loro esperienze di vita successive all'insorgenza della patologia o discussioni su tematiche varie di attualità.

Nonostante la ricerca, per tradizione, si ponga come obiettivo quello di delineare una grammatica dell'universale, questo studio ambisce a definire una sorta di «scienza dell'individuale» (Coseriu, 1997: 143), integrata e articolata nell'interazione. Ciò ha implicato analizzare le scelte linguistiche dei singoli parlanti nella produzione di un testo, considerando le eventuali possibili commutazioni, ovvero i contesti distributivi dei singoli fenomeni esaminati. Del resto, la grammatica – o meglio, l'«intergrammatica», con cui si rinvia alla metalingua di Poggi (2007) – di una lingua si realizza proprio in situazioni e contesti sociali.

D'altro canto, anche durante l'iter riabilitativo, come nelle realizzazioni di una lingua viva nei suoi contesti d'uso, risulta fondamentale la riproduzione delle effetti-

ve situazioni in cui avviene la comunicazione, specialmente nel caso di fenomeni per la cui interpretazione il contesto comunicativo risulta dirimente (come, appunto, la deissi). Ciò è sicuramente riconosciuto, almeno teoricamente, nella pratica valutativa e riabilitativa, anche se, di fatto, al paziente si richiedono solitamente compiti linguistici basati su produzioni monologiche, in risposta a interviste mirate su temi specifici da argomentare (sottolinea il problema Favilla, in stampa).

## 2. Sull'interpretazione dei dati patologici

Principale oggetto della presente argomentazione è l'analisi della deissi, nella sua tradizionale tripartizione categoriale spaziale, temporale e personale. In questa sede mi limiterò, tuttavia, a illustrare dati e riflessioni sulla categoria di persona e sulle relative funzioni in rapporto ai (con)testi in cui si manifesta, analizzandola, in tal senso, come «funzione integralmente testuale che nel discorso si costruisce e ha la sua parte» (Pironi, 2014: 104). Tale scelta metodologica mi ha ulteriormente orientata verso l'analisi dei segmenti dialogici in cui "io" e "tu" prendono forma. D'altra parte, dire "io" significa postulare in modo allocutivo la presenza del "tu" (Benveniste, 1966): «il parlato, dunque, deve sempre scendere a patti con l'interlocutore» (Spitzer, 2007: 103). (Ri)costruirsi un'identità (linguistica), raccontando il proprio "io", implica palesarsi ed esporsi (idiosincrasia propria della natura umana) e richiede contemporaneamente la presenza dell'altro, un "tu", selezionato tra i possibili «spettatori del costitutivo esporsi dell'identità medesima al loro sguardo» (Cavarero, 1997: 31), cui rivolgersi e rapportarsi interattivamente.

In questa prospettiva, adottare una lente di ingrandimento sulle istanze della persona implica considerarne i valori, in senso saussuriano, ovvero i rapporti tra le forme che manifestano determinate funzioni, individuando, dunque, la «chimica» (La Fauci - Tronci, 2015: 61) delle relazioni che instaurano con gli altri elementi comunicativi, verbali e non verbali. L'interesse primario della ricerca è costituito, dunque, come anticipato poco sopra, dalle distinte modalità di realizzazione formale della funzione *ego*, la quale segue l'articolarsi del segmento interattivo, plasmandolo e, allo stesso tempo, prendendo forma da esso. Si consideri, in proposito, il seguente frammento tratto dalla prima parte di una delle conversazioni raccolte ed analizzate:

- (1) Anna: io  
 Marco: io non ce la faccio  
 Anna: no no no neanche io perché non ho paura e io dentro pochi chilometri vado vado bene però oltre e invece Bologna sì guarda tranquilla [sorridente e annuendo]  
 Marco: io mi rilasso  
 Anna: e mi sono fermata a prendere un caffè via libertà eh io non non puoi dire che alle dieci undici devo essere là io parto alle nove e quando ecco io non  
 Marco: io mi rilasso

Anna: io

Marco: coi libri eh coi libri è difficoltoso col computer

Anna: io non ho il computer no io [gesto deittico: indicando se stessa] ho il computer io non so come fare io no

Marco: io ho imparato da me fa bene perché mi sforza a fare anche i problemi quelle cose lì mi rilassa

Anna: io non ho avuto no no io

Dicendo “io”, nella molteplicità di marche formali che possono esserne manifestazione (qui, nelle forme pronominali di prima persona singolare) e nelle relative funzioni (qui, di marcatore del discorso, di sospensione dello stesso o di enfattizzatore), il locutore si impone come soggetto del proprio discorso, marcando lo scandire e l’alternanza del turno e dei diversi momenti enunciativi. Nel dispiegarsi della conversazione, l’architettura sintattica si fa pian piano più frammentaria, perdendo solidità, accompagnata da un incremento, proporzionalmente significativo, delle forme di prima persona singolare: laddove il linguaggio mostra segnali di dissoluzione strutturale, il soggetto sembra volersene (ri)appropriare affermandosi di nuovo, in modo del tutto pleonastico, come “io” del proprio discorso. I due parlanti, inoltre, sebbene in misura diversa, mostrano di disporre di una certa “multiformità” di marche con cui dare voce alla funzione *ego*: nello specifico, *io* si trova pronunciato in alternanza e variazione con *tu* e *noi* (Bianchi, 2015).

### *3. Interazione tra universo verbale e non verbale: la dimensione gestuale coverbale*

Come conseguenza dell’approccio metodologico, l’analisi può essere legittimamente estesa oltre l’universo verbale, prendendo in esame fenomeni “di confine”, di stretta contiguità intermodale, addentrandosi così nella dimensione gestuale coverbale. Ciò nella convinzione che il linguaggio attivi scambi tra più sistemi semiotici che si alternano, si combinano, si compensano in un tutt’uno armonico e sinergico, decretandone pertanto la natura multimodale (Nicolai, 2006). A tal proposito, la ricerca neurolinguistica sembra postulare l’esistenza di un “central communication system” (McNeill, 1985), fondato sostanzialmente (considerandone i relativi correlati anatomico-funzionali) su un sostrato neuronale comune ai due sistemi, verbale e gestuale (Taddei, 2011).

Gli studi sulla capacità di espressione non verbale del soggetto afasico costituiscono un’annosa questione sin dalla nascita dell’afasiologia. Già Broca e Wernicke, nelle presentazioni dei loro casi-studio, rispettivamente nel 1861 e nel 1863, rilevarono che soggetti con afasia grave utilizzavano il gesto come unico mezzo di espressione comunicativa. Lo studio di Goodglass e Kaplan (1963), un secolo dopo, sancisce l’inizio di indagini sistematiche sulla comunicazione non verbale da parte dei soggetti afasici. È tuttora poco noto il rapporto tra l’utilizzo delle abilità paralinguistiche e le diverse sindromi afasiche, per quanto si ritenga, generalmente, che i soggetti afasici

utilizzino gesti meno complessi e non specifici, peraltro coerentemente con il loro ricorso a strutture verbali più semplici. La letteratura sull'argomento offre posizioni volte sostanzialmente a confermare o a negare la funzione compensativa del gesto, a valutarne il ruolo di "supporto" e l'eventuale incremento direttamente proporzionale alla difficoltà nell'elaborazione verbale (Feyereisen, 1983). Il gesto avrebbe, dunque, una funzione integrativa (sostitutiva) del linguaggio deficitario, assumendo un effettivo "valore comunicativo". Nello specifico, alcuni studi condotti su pazienti con afasia grave attestano la comunicazione non-verbale come strumento indispensabile durante il *setting* terapeutico (ad esempio Carlomagno, 1989).

In prima istanza, si è qui privilegiata l'analisi del cosiddetto gesto deittico e, in un secondo momento, del gesto fatico.

### 3.1 Il gesto deittico

L'interesse per il gesto deittico (definito anche *indice*, per la configurazione usata per indicare un referente nello spazio reale o virtuale), presente in tutte le tassonomie gestuali, poggia il suo fondamento nel ruolo riconosciutogli nell'ontogenesi del linguaggio. Gli studi sull'interpretazione della gestualità deittica infantile non hanno un'interpretazione unanime. Partono dall'assunto che vi siano principalmente due motivazioni comunicative alla base della produzione dei gesti deittici: una dichiarativa e una imperativa. Al proposito, tra gli altri, Tomasello (1999) attua opportuni distinguo tra i gesti dichiarativi espressivi, grazie ai quali il bambino condivide con l'adulto un atteggiamento scaturito dal referente su cui si concentra la sua attenzione, e gesti prettamente informativi che forniscono (o richiedono) informazioni sul referente. La produzione gestuale deittica con funzione "dichiarativa-espressiva" dell'infante può essere considerata, in certo senso, la classe di "proto-gesti" che dà origine alla categoria dei cosiddetti *mind marker* (Poggi, 2007), segnali altamente comunicativi che veicolano messaggi informativi sull'atteggiamento emotivo del parlante, ovvero sul suo stato mentale, sulle sue credenze, sui suoi obiettivi e sulle sue emozioni, contribuendo, in tal modo, alla costruzione del sé, in una prospettiva che scardina il perno delle teorie filosofiche essenzialiste che considerano il sé sostanza preesistente alla natura umana. A partire dall'assunto che il parlante, nel momento in cui comunica, fornisce ineluttabilmente informazioni su di sé, si annoverano, in questa categoria, oltre ai segnali gestuali (e verbali) anche prosodia, intonazione, espressioni facciali, movimenti e posture del corpo.

Le classificazioni classiche (*in primis*, quella di Ekman - Friesen, 1969) annoverano i gesti deittici tra i gesti "illustratori" con funzione referenziale (secondo la tassonomia delle funzioni linguistiche di Jakobson, 1963), poiché ritenuti strumenti indicatori di referenti extralinguistici. In quest'ottica, anche nella tassonomia della semantica della comunicazione proposta da Isabella Poggi (2007), i segnali deittici, tra cui i gesti deittici, chiamano inevitabilmente in causa lo spazio come elemento definitorio dirimente per l'interpretazione, dal momento che forniscono informazioni sul mondo esterno al parlante, dove ha sito il referente indicato. Tuttavia, nei campioni qui analizzati, la tipologia di (con)testo in cui appare il gesto deittico, spe-

cialmente in combinazione con l'“io”, non pare confermare questa interpretazione, almeno non in maniera inequivocabile. Si considerino, in proposito, i seguenti spezzoni dialogici, in cui i due soggetti parlano delle conseguenze della loro patologia:

- (2) Anna: ecco questo lavoro ce l'ho anch' io ce l'ho per esempio io l'altra settimana sono andata a Bologna io no? [gesto deittico: indicando se stessa] con la mia [reiterazione gesto deittico] macchina però  
 Marco: da sola?  
 Anna: no no io [reiterazione gesto deittico]  
 Marco: ah
- (3) Anna: io  
 Marco: mescolate le parole  
 Anna: ah eh perché io credevo che io fossi risu risuscitata no? perché io vedevo  
 Marco: eh ma siamo risuscitati  
 Anna: eh sì [annuendo] sì sì  
 Marco: eh ma me l'ha fatto anche a me  
 Anna: io ora ora ora tutto per me è bello!  
 Marco: ma anch'io ho visto  
 Anna: e per me [gesto deittico: indicando se stessa]  
 io ho avuto la vita rivoluzionata e così anche se ho qualcuno  
 Marco: si valorizza  
 Anna: ma io [reiterazione gesto deittico]

(2) e (3) documentano una presenza considerevole del gesto deittico nei segmenti interattivi in cui i soggetti, come anticipato, si esprimono sulle difficoltà causate dall'evento patologico. Queste specifiche parti dialogiche sono catalogabili come segmenti testuali “espressivi” o “emotivi” (secondo la tassonomia delle funzioni jakobsoniane), il cui fulcro, cioè, è dato dal mittente (e dal suo stato emotivo). Tali testi sono parte del mondo «commentativo» (Weinrich, 1964 [2004]: 31). Si considerino, ancora, i seguenti esempi:

- (4) Anna: no io ho eh ho eh la forza di ora [...] ma però quello che era prima era eh quella braccia [gesto deittico] e la [xxx] no?
- (5) Anna: io lui lei mi operoro [gesto deittico] e disse a F. mio marito mia figlia e mio fratello senta io l'ho l'ho fatto il possibile però lei si deve preparare prima cosa eh eh eh pe però se muore è bello perché giusto lei trova così tutta [gesto deittico (fig. 1)] e cervello [reiterazione del gesto deittico] non l'ha più



Figura 1 - *Gesto deittico che indica la testa*

(2), (3), (4) e (5) mostrano che, nei segmenti testuali in cui i due soggetti conversano sulla patologia, spesso accostano alla parola il gesto deittico che rinvia alle parti del corpo colpite dalla patologia, esternando così, il forte coinvolgimento del mittente nel segmento di parlato incriminato. A supporto di questa interpretazione, ulteriore caso degno di essere segnalato è il seguente:

- (6) Anna: no questa [gesto deittico che indica la mano destra (fig. 2)] cammina bene no? però di svitare no oppure questa mano [reiterazione del gesto deittico] è lenta quella [gesto deittico che indica la sinistra] è svelta

Figura 2 - *Gesto deittico che indica il braccio (colpito dalla patologia)*



Nonostante i referenti introdotti dal dimostrativo (rispettivamente la mano destra e la mano sinistra) si trovino alla stessa distanza dal (corpo del) soggetto parlante, diventano nel primo caso “questa” (il cosiddetto dimostrativo “di vicinanza”), nel secondo “quella” (dimostrativo “di lontananza”). Non è lo spazio, dunque, ad essere dirimente per l’interpretazione di tale segmento: nel primo caso, il dimostrativo di vicinanza sembra invocare l’“io” emotivamente coinvolto: si tratta, infatti, non a caso, della mano che la patologia ha reso più lenta rispetto a “quella”, appunto, non colpita.

Interessanti, al proposito, i due segmenti di interazione menzionati in (7) e (8). Nel primo caso (7), si tratta di una conversazione tra i due soggetti, nel secondo (8), di uno scambio tra Marco e l’intervistatore (Int):

- (7) Marco: io sento il freddo [gesto deittico che indica la mano] e delle volte mi si informicolisce quello sì  
 Anna: ah  
 Marco: e delle volte mi si informicolisce quello sì però è ripartita [indicando la stessa mano] c’ho forza  
 Anna: questo anche a me;
- (8) Marco: no la l’ho sulla punta della lingua [gesto deittico (fig. 3)]  
 la tivesia il problema del non parlare [rivolgendosi a Int]  
 Int: l’afasia  
 Marco: l’afasia [reiterazione gesto deittico]  
 Int: [ride]  
 Marco: l’ho qui [reiterazione del gesto deittico] ma non mi veniva.

Figura 3 - *Gesto deittico che indica la bocca*



Questi dati sollecitano l’ipotesi di una (ri)funzionalizzazione della sinergia “io-gesto deittico”: il gesto, enfatizzando e potenziando il valore comunicativo della parola, ne rafforza le funzioni, nello specifico, quella emotiva. Fungendo dunque

da veicolo di deissi personale, si configura, secondo quanto anticipato poco sopra, come *mind marker*, assumendo, un valore commentativo.

Come già si accennava, a partire dall'esempio (1) e poi nei segmenti interazionali successivamente considerati, l'“io”, che si manifesta in differenti tipologie formali, assume in aggiunta anche un ruolo macro-sintattico, fungendo da strumento regolatore dell'alternanza dei turni di parola. Ciò è evidente nei seguenti casi:

- (9) Anna: mi alzo tutti i giorni alle sette e mezzo le otto no? poi faccio colazione e faccio una girata intorno al paese poi mi fermo però ogni giorno io tutti i giorni un'ora a letto bisogna che io vada perché il mio cervello.  
 Marco: risente ancora  
 Anna: sì  
 Marco: eh ma anch'io  
 Anna: io  
 Marco: però non voglio dormire io perché ho paura la notte dopo rimanere [il soggetto riproduce mimicamente l'atto di rimanere con gli occhi sbarrati]  
 Anna: no no io vado se m'addormento bene
- (10) Anna: te vai a lavorare o stai a casa?  
 Marco: no quando forzo qualcosa faccio mi manca  
 Anna: io  
 Marco: mi stanco  
 Anna: eh sì io ho provato no? ho  
 Marco: poi il mio lavoro è di parola [gesto deittico (fig. 4)]  
 Anna: [annuendo]  
 Marco: è un casino! c'è le giornate  
 Anna: io  
 Marco: oggi per esempio nonostante bel tempo eh però  
 Anna: io nonostante il la mia

Figura 4 - *Gesto deittico che indica la bocca*



Come preannuncia il caso in (10), stessa funzione si realizza nei casi in cui la manifestazione verbale di *ego* si combina sinergicamente con l'*item* gestuale (deittico):

- (11) Marco: ma la stanchezza  
 Anna: eh  
 Marco: non è stanchezza  
 Anna: eh è io [gesto deittico: indicando se stessa]  
 Marco: come si diceva è una cosa strana  
 Anna: mi sentivo io ieri no qua  
 Marco: anch'io ieri fatto troppo  
 Anna: eh mi [reiterazione gesto deittico] sentivo mi sentivo bene no? ma la testa [gesto deittico: indicando la testa]

Si consideri, infine il segmento riportato in (12):

- (12) Marco: è una confusione [gesto deittico: indicando la testa]  
 Anna: sì [reiterazione gesto deittico di Marco]  
 Marco: è proprio la confusione [reiterazione stesso gesto deittico] sì perché anche fisicamente parte dalla testa [reiterazione gesto deittico]

In casi come (12), in una prospettiva di analisi che non si ferma alla dimensione frasale e che supera anche quella dell'enunciato per approdare alla dimensione interazionale (dialogica) dell'avvicinarsi degli enunciati (DuBois, 2014), sono possibili ulteriori vie interpretative, utilizzabili per la comprensione e la lettura di dati relativi all'interazione. Nello specifico, si nota come il flusso comunicativo sia regolato e orientato da parallelismi che manifestano le strutture (ripetizione di unità verbali e gestuali – deittiche –), cui sembrano sottostare i processi linguistici (interazionali). Sicuramente una tale definizione dei gesti in oggetto (o, per meglio dire, della combinazione gesto-parola) può farli rientrare nel novero della categoria dei «gesti interattivi» (Bavelas *et al.*, 1995), mezzi con cui i parlanti si assicurano l'inclusione di altri interlocutori nella conversazione, calibrando i processi dialogici (e, dunque, sociali) fondamentali, come più volte si è notato. Secondo gli autori citati, i «gesti interattivi» orientano e mantengono il flusso comunicativo, senza veicolare ulteriori informazioni, diversamente da altre tipologie di gesti (si pensi, ad esempio, ai cosiddetti «gesti illustratori»). Sono infatti strumenti non verbali cooccorrenti con l'avvicinarsi dei turni di parola all'interno della conversazione, che non si trasformano mai in stereotipie. Nell'analisi che qui propongo tale categoria risulta di centrale importanza, specialmente se esaminata in sinergia con gli elementi verbali, prova della costante cooperazione intermodale finalizzata all'efficacia comunicativa.

### 3.2 Il gesto fatico

Prendendo in esame i fenomeni di interazione tra dimensione verbale e non verbale, si impone senz'altro una valutazione attenta dell'accostamento di «io» e quello che può essere definito gesto «fatico», ancora ricorrendo utilmente alla tassonomia jakobsoniana. Si consideri, in proposito (13):

- (13) Marco: parte dalla testa crolla anche il fisico  
 Anna: sì ma eh io [gesto fatico (fig. 5)]  
 Marco: eh confusione  
 Anna: io [reiterazione gesto fatico] non io io per esempio no? io per esempio

Figura 5 - *Esempio di gesto "fatico"*



Il soggetto sembra servirsi della combinazione di codici per costruire il suo canale comunicativo, regolarizzarlo e articolarlo nello scambio dei turni di parola. Ancora una volta, laddove le strutture sintattiche subiscono un inizio di disintegrazione, congiuntamente all'incremento delle occorrenze delle forme di "io" (strumento di appropriazione, come si è visto, dell'atto enunciativo che stenta ad evolvere), emerge la cooccorrenza gestuale, questa volta nella fattispecie di gesto fatico. Il soggetto, con tale espediente, sopperendo alla difficoltà dell'articolazione del discorso, si assicura il mantenimento del canale comunicativo con l'interlocutore. L'unione dei due codici semiotici entra, in certo senso, nel novero dei cosiddetti «fatismi» (Bazzanella, 1995: 236), specifica tipologia di marcatori (o segnali) discorsivi deputata a stabilire il canale comunicativo. Tali elementi, caratterizzati dall'acquisizione della «polifunzionalità» (Palermo, 2013: 214), siano essi *item* verbali o gestuali (o sinergia dei due), mostrano, ancora una volta, la forza cooperativa dei due sistemi, verbale e non verbale.

Talora, tale tipologia gestuale cooccorre con ulteriori classi di segnali discorsivi, componenti dell'enunciato (solo) in apparenza non riconducibili alle manifestazioni dell'*ego*. Nello specifico, si tratta di elementi che, nell'interpretazione tradizionale, fungono da richiesta di attenzione e da *feedback*: tra questi, la forma di imperativo *guarda*, connettivo interattivo individuato, nei segmenti interessati, proprio in combinazione con il gesto fatico.

#### 4. *Sui segnali discorsivi: alcune ipotesi*

Benché in fase di considerazioni preliminari, è tuttavia pertinente una riflessione a parte sui segnali discorsivi, «elementi particolarmente *sensibili al contesto* ed allo sviluppo dello scambio comunicativo, “spie” e riflessi di vari processi, cognitivi, linguistici, *interazionali*» (Bazzanella, 2006: 137, corsivo mio). Consapevoli della diatriba terminologica sulla questione, si è scelto di riferirvisi con il termine “segnali discorsivi”. Si tratta di elementi che sussistono a partire dalla situazione d’enunciazione cui sono ancorati e da cui dipendono per la loro interpretazione. Rinviando all’atteggiamento comunicativo del parlante che pone, nuovamente, l’*ego* come produttore dell’atto, imprescindibile e costante riferimento per lo studio della lingua. Apparentemente, non forniscono, infatti, informazioni aggiuntive relativamente al contenuto dell’enunciato, bensì provvedono a dare indicazioni sullo stato del parlante, sia che rinvii all’universo del mittente o, al contrario, a quello del destinatario. Solo considerando i segmenti testuali in cui i segnali sono individuati, si possono rilevare alcune peculiarità (stilistiche) del procedere comunicativo dei due soggetti che stanno ricostruendo la propria identità. I segnali discorsivi, in tal senso, sono da considerarsi tra i fenomeni che fanno parte di un paradigma sistematico che realizza il “*modus communicandi*” dei due soggetti.

In sintesi, nell’eloquio di Anna il ricorso ai segnali sembra finalizzato alla buona riuscita della comunicazione: il parlante (“io”) è sempre proiettato verso l’ascoltatore (“tu”). Compiono, infatti, come già osservato, occorrenze della forma verbale *guarda* (non casualmente, forma imperativa flessa alla seconda persona singolare indirizzata, dunque, direttamente all’interlocutore), nonché elementi come *eh?*, *no?* (con evidente funzione di richiesta di *feedback*). L’eloquio (non solo dialogico, ma anche monologico) di Anna sembra, dunque, costituirsi come un “dramma teatrale” in cui i due locutori (reali o virtuali) sono sullo stesso piano narrativo e, dunque, sempre presenti sulla scena, in un’unica dimensione enunciativa: l’universo del “tu” è chiamato in causa esplicitamente dall’“io”.

Di contro, il piano narrativo su cui si articola il parlato di Marco è quello della cosiddetta prima persona plurale, “noi”, rivelato da forme come *diciamo*. La presenza di tali elementi non è giustificata soltanto dalla funzione di riformulazione o esemplificazione che, tradizionalmente, le grammatiche normative tendono a evidenziare: sembra, infatti, che dietro queste forme di prima persona plurale si celi, di fatto, la funzione *ego*. Con il ricorso al “noi” il soggetto parlante pare distaccarsi dall’“io” dell’enunciazione, ovvero dall’“io” dell’“io dico” che viene celato dietro una forma ingannevole, ma di fatto includendolo. L’eloquio di Marco sembra, dunque, articolarsi su un piano narrativo che prevede il collasso del “tu” (dell’ascoltatore) nell’“io”: dietro a tutte le forme di “non-io” si nasconde, in realtà, un unico universo, egocentrico.



### 5. Considerazioni finali

Il presente studio si pone come obiettivo la composizione di una “grammatica dell’interazione”, ovvero un modello descrittivo che consenta di comprendere i contesti d’uso di una lingua viva. Oggetto dell’indagine è, dunque, l’analisi della lingua parlata e della sua intrinseca natura «azionale (e più precisamente *inter-azionale*)» (Calaresu, 2015: 44), a partire da una raccolta di dati patologici relativi a fenomeni di stretta interazione intermodale, tra cui la funzione *ego* nei processi interattivi (nella sua realizzazione multiforme) e, in particolare, in relazione alla combinazione sinergica *ego*-unità gestuale (nella fattispecie di gesto deittico e fatico), rivelatrice di senso sia a livello (macro)sintattico che semantico-interpretativo.

Dall’analisi dei campioni di interazione selezionati risulta evidente la possibilità di nuove chiavi interpretative per i fenomeni qui pertinenti, quali, appunto, la categoria di persona. Osservare la produzione linguistica afasica nel proprio “farsi” e non nel “disfarsi”, come la tradizione inevitabilmente propone, costituisce, dunque, un punto di vista efficace per l’individuazione e l’interpretazione dei processi che regolano le “normali” dinamiche dell’interazione. In tal senso, le prospettive suggerite dal dato stesso sono suscettibili di fornire contributi sia in ambito teorico generale che riabilitativo.

### Bibliografia

- AUER P. (2009), On-line Syntax: Thoughts on the Temporality of Spoken Language, in *Language Sciences* 31: 1-13.
- BAVELAS J.B. - CHOUIL N. - COATES L. - ROE L. (1995), Gestures Specialized for Dialogue, in *Personality and Social Psychology Bulletin* 21: 394-405.
- BAZZANELLA C. (1995), Segnali discorsivi, in RENZI L. - SALVI G. - CARDINALETTI A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, 3, Boringhieri, Bologna: 225-257.
- BAZZANELLA C. (2006), Segnali discorsivi e sviluppi conversazionali, in ALBANO LEONI F. - GIORDANO R. (a cura di), *Italiano parlato. Analisi di un dialogo*, Liguori Editore, Napoli: 137-157.
- BENVENISTE E. (1966), *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, Paris.
- BIANCHI V. (2015), Sintassi di gesto e parola: note sull’eloquio afasico, in SCHNEIDER G.M. - JANNER M.C. - ÉLIE B. (eds.), *Vox & Silentium. Études de linguistique et littérature romanes/Studi di linguistica e letteratura romanza/Estudios de lingüística y literatura románicas*, Peter Lang, Berne: 227-239.
- CALARESU E. (2015), Grammatica del testo e del discorso: dinamicità informativa e origini dialogiche di diverse strutture sintattiche, in STOJMEANOVA R. - FERRARI A. - LALA L. (a cura di), *Linguistica testuale. Teorie, metodi, fenomeni, strutture*. Atti del Convegno internazionale omonimo (Basilea 2-4 luglio 2014), Cesati, Firenze: 43-59.
- CAVARERO A. (1997), *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*, Feltrinelli, Milano.
- COSERIU E. (1997), *Linguistica del testo: introduzione a un’ermeneutica del senso*, NIS, Roma.

- DUBOIS J.W. (2014), Towards a Dialogic Syntax, in *Cognitive Linguistics* 25(3): 359-410.
- EKMAN P. - FRIESEN W. (1969), The Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage, and Coding, in *Semiotica* 1(1): 49-98.
- FAVILLA M.E. (in stampa), Sintassi dialogica e linguaggio afasico, in SORIANELLO P. (a cura di), *Il linguaggio disturbato: modelli, strumenti, dati empirici*, Aracne, Roma: 77-87.
- FEYEREISEN P. (1983), Manual activity during speaking in aphasic subjects, in *International Journal of Psychology* 18: 545-556.
- GOODGLASS H. - KAPLAN E. (1963), Disturbances of Gestures and Pantomime in Aphasia, in *Brain* 86: 703-720.
- JAKOBSON R. (1963), *Essais de linguistique générale*, Editions de Minuit, Paris.
- LA FAUCI N. - TRONCI L. (2015), Se questo è un uomo: chimica della quarta e della prima persona, in NECKER H. (a cura di), *Prisma Levi*, Edizioni ETS, Pisa: 61-94.
- LINELL P. (2009), *Rethinking Language, Mind and World Dialogically. Interactional and Contextual Theories of Human Sense-making*, Information Age Publishing, Charlotte (NC).
- MCNEILL D. (1985), So you Think Gestures are Nonverbal?, in *Psychological Review* 92: 350-371.
- NICOLAI F. (2006), *Linguaggio d'azione. Tra linguistica e neurolinguistica*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia-Pisa.
- PALERMO M. (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, il Mulino, Bologna.
- PIERONI S. (2014), *Persone e testi. Sulla correlazione tra io e tu, specialmente in latino*, Pacini Editore, Pisa.
- POGGI I. (2007), *Minds, Hands, Face and Body. A goal and believe view in multimodal communication*, Weidler, Berlin.
- SPITZER L. (1922) [trad. it. CAFFI C. - SEGRE C. (a cura di) (2007), *Lingua italiana del dialogo*, Il Saggiatore, Milano].
- TADDEI C. (2011), *Parole, segni, gesti. Correlati anatomico-funzionali di Lingua vocale. Lingua dei segni e gesto comunicativo*, Aracne, Roma.
- TOMASELLO M. (1999), *The Cultural Origins of Human Cognition*, MA: Harvard University Press, Cambridge.
- WEINRICH H. (1964) [trad. it. (2004), *Tempus. Le funzioni del tempo nel testo*, il Mulino, Bologna].

PARTE VI

L'INTERAZIONE NELLE PROFESSIONI





CLAUDIO BARALDI<sup>1</sup>

## La gestione nell'incontro mediato: riflessioni sulla formazione per interpreti e mediatori che lavorano nei servizi pubblici

While public service interpreting is provided in Italy by both interpreters and intercultural mediators, the two professionals are given separate training on the assumption that they are assigned different functions. Working on authentic transcripts of interpreter-mediated interactions, Daniela Zorzi elaborated a joint training program, based on the trainees' observation of transcriptions followed by trainer-facilitated group discussion. Relying on a wide corpus of authentic data, this paper observes that Zorzi's training concept can be enhanced into a participatory organised program where selected authentic materials provide the starting point for debate. Problematic issues which cannot be rendered directly in the other language may thus be discussed and a range of solutions, from rendition choices to elicitation or exclusion of details, debated in their effects and consequences.

### *1. La formazione alla mediazione linguistica e interculturale: un'introduzione*

In due saggi pubblicati rispettivamente nel 2007 e nel 2008, Daniela Zorzi si occupa della formazione dei mediatori linguistico-culturali. Il problema da cui parte è la differenziazione tra formazione universitaria e formazione professionale gestita o promossa da enti locali: la prima fornisce primariamente conoscenze sulla lingua e sulla traduzione orale per la formazione degli interpreti; la seconda si occupa soprattutto di aspetti culturali e tecniche di relazione per la formazione dei mediatori interculturali. Daniela osserva che questa differenziazione ostacola una definizione condivisa delle competenze necessarie per la mediazione linguistico-culturale. A tutt'oggi, nel panorama formativo italiano questa differenziazione persiste, nonostante le forti perplessità di diversi studiosi ed esperti (cfr. Amato - Garwood, 2011; Luatti, 2011; Russo, 2014).

La mancanza di una definizione condivisa delle competenze per i mediatori linguistico-culturali dipende dall'osservazione della differenza tra mediazione linguistica e mediazione interculturale. Secondo Franz Pöchhacker (2008), ad esempio, la mediazione linguistica si differenzia dalla mediazione interculturale, intesa come mediazione dei conflitti interculturali e come facilitazione della comunicazione che non riguarda la comprensione della lingua. Facendo specifico riferimento al caso italiano, Pöchhacker osserva che la preferenza per i mediatori interculturali nelle istituzioni crea un ambito professionale nel quale prevale la funzione di promuovere

---

<sup>1</sup> Università di Modena e Reggio Emilia.

relazioni interculturali positive, rispetto a quella di mediare tra le lingue, escludendo così gli interpreti professionisti. Questo, nonostante Pöchhacker consideri gli aspetti linguistici e culturali della mediazione come strettamente connessi e quindi la mediazione linguistica come anche culturale.

Da un lato, Pöchhacker riconosce che, nel caso del *dialogue interpreting*, «*the constraints that shape an interpreter's performance in a given encounter are not so much cognitive as social and interactional*» (Pöchhacker, 2010: 3). Dall'altro, propone la distinzione tra mediazione linguistica e mediazione interculturale. L'università italiana rafforza questa distinzione: istituzionalizza la formazione alla mediazione linguistica, mentre propone soltanto qualche master sulla mediazione interculturale. La formazione universitaria per interpreti professionisti afferma il primato della competenza nell'uso delle lingue per la traduzione su quella nella gestione delle relazioni interculturali positive. Quest'ultima viene affidata a cooperative e associazioni sul territorio che impiegano prevalentemente persone di origine migrante, la cui professionalità specifica non ha attualmente alcun riconoscimento giuridico. È in questo contesto che il contributo di Daniela Zorzi assume particolare rilevanza per la formazione generalizzata di coloro che lavorano come interpreti e mediatori nei servizi pubblici.

## 2. Il contributo di Daniela Zorzi

I saggi di Daniela Zorzi (2007; 2008) forniscono un prezioso contributo alla riunificazione nella formazione di mediazione linguistica e mediazione interculturale. Questa riunificazione è resa possibile dalle ricerche sul *dialogue interpreting* (es. Angelelli, 2004; Davidson, 2000; Mason, 1999; Wadensjö, 1998) ed è in sintonia con l'affermazione che il *dialogue interpreting* è forgiato sul piano sociale e dell'interazione (Pöchhacker, 2010). Le ricerche sul *dialogue interpreting* segnalano in particolare che soltanto l'analisi di interazioni "autentiche" può chiarire il significato della mediazione linguistica. Il contributo di Daniela intende formare i mediatori all'attività traduttiva come prodotto dell'interazione, attraverso l'uso di materiali autentici tratti da ricerche empiriche sulla mediazione linguistico-culturale.

Daniela suggerisce di utilizzare nella formazione le analisi linguistiche di incontri mediati, registrati e trascritti. Sostiene che l'uso di questo tipo di materiali consente ai mediatori di capire il grado di efficacia delle loro azioni e della loro gestione dell'interazione mediata: in tal modo, consente anche di capire il legame fra la dimensione culturale, alla quale sono avvezzi, e la gestione linguistica nell'incontro mediato, che invece non fa parte del loro usuale bagaglio di competenze. Daniela propone di usare questo materiale per attivare discussioni guidate che consentano di riconoscere l'importanza degli aspetti linguistico/traduttivi dell'interazione: in particolare, dei modi di selezionare ciò che va o non va tradotto e delle scelte linguistiche per una gestione dell'interazione funzionale all'obiettivo dell'incontro. I suoi saggi del 2007 e 2008 insistono quindi sulla centralità dell'interazione nella

mediazione linguistico-culturale, e in particolare sulla centralità dei suoi aspetti linguistici e traduttivi.

Questi saggi contengono i resoconti di due esperienze sperimentali di formazione di mediatori linguistico-culturali, entrambe basate sull'analisi di trascrizioni di interazioni autentiche audio-registrate nell'area sanitaria. Daniela utilizza le prime trascrizioni di un gruppo di ricerca che oggi fa riferimento al Centro interuniversitario AIM (Analisi dell'Interazione e della Mediazione), con sede presso l'Università di Modena e Reggio Emilia. Nel periodo successivo alla stesura di questi saggi, Daniela è stata tra le principali animatrici di questo centro.

Descrivendo la propria metodologia didattica, Daniela sottolinea anzitutto l'importanza delle attività di *noticing* e *focusing* degli aspetti rilevanti nella conversazione (Zorzi, 2007) e di un approccio all'apprendimento che valorizzi l'esperienza (*experiential learning*) di materiali autentici (Zorzi, 2008). Discute inoltre il significato dell'attività di osservazione (Zorzi, 2007): un'attività che deve essere mirata alla gestione del discorso e contestualizzata rispetto alla professione del mediatore. Infine, definisce l'obiettivo generale dell'attività di osservazione: «far sì che i mediatori si abituino a rispettare la più importante raccomandazione (...) sostenuta dalle categorie professionali e affermata, anche con maggior determinazione, dagli interpreti di conferenza che si dedicano alla mediazione» (Zorzi, 2007: 120), cioè la raccomandazione a intervenire nel modo meno invasivo possibile per assicurare una comunicazione efficace tra i partecipanti. Per raggiungere questo obiettivo, la formazione deve essere basata «non su che cosa dovrebbe fare il mediatore, ma sulla valutazione critica di quello che nella realtà accade» (*Ibidem*: 126). La formazione deve quindi porre l'accento sulla selettività della mediazione, «mettendo in discussione comportamenti e azioni linguistiche abituali» (Zorzi, 2008: 205).

Questo obiettivo generale si traduce in un obiettivo più specifico: creare la consapevolezza dei possibili ruoli discorsivi dei mediatori, che Daniela identifica come ruoli di traduttore, chiarificatore, mediatore culturale e mediatore di parte. L'osservazione di questi ruoli nei materiali autentici è orientata attraverso le domande del formatore. Nell'attività illustrata nel saggio del 2007, le domande sono più generali: riguardano le caratteristiche della conversazione e le loro conseguenze per le relazioni e le competenze richieste nella mediazione. Nell'attività principale illustrata nel saggio del 2008, le domande sono più specifiche e quindi più "guidate": riguardano l'identificazione dei ruoli discorsivi. In questo saggio, viene inoltre proposta un'attività sul riconoscimento dei pregiudizi dei medici, nella quale le domande sono basate su un'interpretazione del formatore ancora più esplicita: nella scheda distribuita agli allievi, si legge infatti che «Il medico pensa che, in generale, le pazienti ghanesi (...) non abbiano informazioni sulla loro nascita e sulle malattie avute nell'infanzia» (*Ibidem*: 202). Benché Daniela evidenzi che durante l'attività gli allievi hanno sottolineato anche aspetti diversi dal pregiudizio, si può cogliere qui un'impostazione più direttiva dell'osservazione.

In questi saggi, Daniela propone un'attività formativa importante e innovativa per tre motivi di carattere metodologico. Anzitutto, l'attività è basata sull'osserva-

zione di materiali autentici e orientati dalla ricerca. In secondo luogo, sono decisivi il lavoro di gruppo e la discussione sui materiali. Infine, la didattica è orientata ai problemi specifici della mediazione, con particolare attenzione al contesto in cui si produce. Questi saggi stimolano inoltre alcuni interrogativi importanti, che riguardano (1) il significato dell'obiettivo della formazione, (2) i criteri di scelta dei materiali autentici, (3) la possibilità di generalizzare le considerazioni su azioni e ruoli del mediatore, (4) l'efficacia della promozione di *experiential learning*.

In un saggio molto più recente, Davitti e Pasquandrea (2014) hanno ripreso e sviluppato una proposta formativa per moti versi analoga a quella di Daniela, rivolgendola però ad allievi di corsi universitari per interpreti, e traslando così nella formazione accademica i materiali autentici tratti dall'esperienza dei mediatori linguistico-culturali. Davitti e Pasquandrea motivano la loro proposta con l'esigenza di formare i futuri interpreti alla varietà dei modi di coordinare l'interazione mediata, al di là delle norme prefissate per i comportamenti dell'interprete: propongono quindi un'attività formativa che crei aspettative più precise su come affrontare situazioni reali. Un aspetto metodologico innovativo in questa proposta è l'uso della videoregistrazione, sia come documentazione del materiale autentico (in aggiunta alle trascrizioni, usate da Daniela), sia come documentazione dell'attività didattica.

Per l'uso didattico dei materiali autentici, Davitti e Pasquandrea propongono il formato della *data session*, tipico dell'analisi della conversazione che ispira il loro approccio. Questo formato richiede tuttavia competenze di analisi che gli allievi generalmente non hanno: pertanto, la didattica, mostrata negli estratti sulla discussione in aula riportati nel saggio, appare più guidata di quella proposta da Daniela. La didattica mira qui a un progressivo disvelamento delle dinamiche della conversazione, fino all'acquisizione della consapevolezza del loro significato da parte degli allievi. Sul piano dei contenuti, Davitti e Pasquandrea propongono attività formative che sottolineano l'autonomia dell'interprete, considerata da tempo rilevante negli studi sull'interazione mediata (oltre a quelli già citati, cfr. Baker, 2006; Baraldi - Gavioli, 2007; Inghilleri, 2005; Mason, 2006). In particolare, utilizzano materiale autentico sulle azioni del mediatore che introducono nella conversazione preoccupazioni non precedentemente esplicitate dai partecipanti migranti. L'obiettivo è evidenziare come le azioni autonome dell'interprete possano creare condizioni di *empowerment* dei partecipanti. Si tratta dunque di una proposta formativa più "di base" rispetto a quella di Daniela, poiché non si occupa di aspetti socioculturali più specifici, quali i ruoli discorsivi e il trattamento dei pregiudizi.

### 3. *Una nuova proposta di formazione*

Un problema centrale in questi contributi è la *scelta* dei materiali autentici funzionali alla formazione e alla professione di interpreti e mediatori (da qui in poi I/M). Nella scelta dei materiali, appare anzitutto importante disporre di un corpus ampio, utile per evitare l'episodicità degli esempi forniti ed evidenziare la molteplicità di

opzioni disponibili per l'azione dell'I/M, quindi per evitare di semplificare eccessivamente l'attività formativa e permettere generalizzazioni più solide.

Un corpus di dati piuttosto ampio è stato raccolto negli ultimi 11 anni dal Centro AIM: questo corpus include oltre 500 audio-registrazioni di interazioni di mediazione linguistico-culturale, prevalentemente in area medica. Su questo corpus, è stata prodotta una lunga serie di analisi che permettono una riflessione piuttosto articolata sui contenuti formativi che se ne possono trarre (es. Baraldi, 2012; 2014; Baraldi - Gavioli, 2007; 2010; 2013; 2014; Gavioli, 2012; 2014; 2015; Gavioli - Baraldi, 2011; Zorzi, 2012). Vale qui la pena di notare anche che Daniela Zorzi è stata una delle principali promotrici del Centro AIM, dopo la pubblicazione dei suoi saggi del 2007 e 2008, riconoscendone il valore per l'attività formativa.

Le analisi fin qui svolte sul corpus AIM, sommate agli studi empirici più importanti prodotti sul *dialogue interpreting*, possono suggerire criteri di scelta dei materiali che ne generalizzino il significato formativo. Un criterio possibile (non l'unico), è la problematicità dei turni da tradurre. Questo criterio permette di evidenziare, nell'attività formativa, una duplice combinazione. Anzitutto, la combinazione tra le scelte su che cosa tradurre o tralasciare (Zorzi, 2008) e l'azione autonoma (Davitti - Pasquandrea, 2014) dell'I/M. In secondo luogo, la combinazione tra le dinamiche generali dell'interazione e la specificità socioculturale dell'attività dell'I/M. Su queste basi, questo criterio può legittimare una formazione condivisa, offerta separatamente o insieme, di interpreti e mediatori.

Un turno può essere osservato come problematico da tradurre quando una sua resa traduttiva diretta (Hale, 2007), cioè accurata e completa, non permette all'I/M di promuovere una comunicazione efficace tra i partecipanti. Nella mediazione linguistica, la resa traduttiva diretta appare importante perché permette di attribuire all'autore del turno originale l'*autorità epistemica* su questo turno. Uso qui questo concetto, tratto da Raymond e Heritage (2006), per indicare l'autorità nella produzione dei modi e dei contenuti del turno.

Nel caso dei turni problematici, l'I/M incrementa la *propria* autorità epistemica nel produrre i contenuti informativi e i modi della loro emissione. Pertanto, non è possibile attribuire l'autorità epistemica *soltanto* all'autore del turno tradotto. L'incremento dell'autorità epistemica dell'I/M evidenzia la sua attività di coordinamento riflessivo dell'interazione (Baraldi, 2012; 2014; Baraldi - Gavioli, 2012; 2014): l'I/M si occupa del funzionamento del processo comunicativo e non soltanto della resa traduttiva dei singoli turni. Coordinamento riflessivo significa trasformazione del processo comunicativo, che crea un paradosso: l'autorità dell'autore nella produzione del turno dipende dall'autorità nel trasformarlo da parte dell'I/M. Il significato della mediazione linguistica è dato da questo paradosso, non dall'autonomia dell'I/M in se stessa. L'importanza di formare interpreti e mediatori al trattamento dei turni problematici dipende dall'esigenza diffusa di attuare un coordinamento riflessivo dei processi comunicativi nella mediazione linguistica.

Le ricerche fin qui condotte sul corpus del Centro AIM hanno evidenziato la problematicità dei turni che: 1) esprimono dubbi o valutazioni; 2) presentano

contenuti delicati, complicati, confusi e incompleti; 3) contengono inviti, rivolti all'I/M, a prendere iniziative autonome. Queste ricerche indicano inoltre tre modi ricorrenti di trattare questi turni problematici nella mediazione linguistica. Un primo modo è una resa traduttiva che ne trasforma i contenuti. Un secondo modo è un'indagine sul loro significato che rinvia e condiziona la successiva resa traduttiva, che nuovamente ne trasforma i contenuti. Il terzo modo è una resa traduttiva che esclude gli aspetti problematici, che ancora ne trasforma i contenuti.

In tutti questi modi di trattare i turni problematici, risalta l'importanza della resa traduttiva come *formulazione*. Con formulazione (Heritage, 1985), si intende un turno che sposta il *focus* del contenuto di turni precedenti, nel contempo cogliendone il nocciolo (*gist*), attraverso un riassunto, un'esplicitazione, uno sviluppo o un commento. La resa traduttiva come formulazione (o formulazione traduttiva) evidenzia che l'azione dell'I/M trasforma l'informazione emessa da altri partecipanti, trasformando così anche il significato del turno che la produce (Baraldi, 2012).

Per la formazione ai turni problematici e al loro trattamento, propongo una metodologia più partecipativa rispetto a quelle che partono da domande specifiche (Zorzi, 2007; 2008) o da una *data session* (Davitti - Pasquandrea, 2014). Questa metodologia affida al formatore un ruolo promozionale, come quello descritto per l'uso didattico di corpora linguistici da Laura Gavioli (2005): agli allievi si richiede una produzione autonoma che evidenzi la loro abilità nel definire conoscenze e competenze, anche mettendo in discussione l'autorità del formatore. Ispirandosi a questo principio, si possono prevedere le seguenti quattro fasi nella formazione:

- fase 1. Discussione in piccoli gruppi su turni problematici estratti da sequenze autentiche, per riflettere sulle strategie di trattamento di questi turni;
- fase 2. Confronto in plenaria tra le scelte dei gruppi e quelle rilevabili nelle sequenze autentiche, espandendo inoltre la casistica per rendere conto della pluralità delle opzioni disponibili (ed eventualmente discutendo in modo contrastivo anche turni non problematici);
- fase 3. Nuova riflessione in piccoli gruppi sui modi di trattare i turni problematici, cercando possibili alternative (e alternative da evitare);
- fase 4. Discussione finale in plenaria sulle scelte dei gruppi.

In questa attività formativa, si produce un orientamento dell'osservazione da parte del formatore, ma l'attività "guidata" è confinata alla fase 4, e anche in questa fase è comunque limitata. Questa metodologia ambisce a promuovere in modo efficace l'*experiential learning* (Zorzi, 2008) come forma di apprendimento basata sulla partecipazione attiva.

#### 4. Un'esemplificazione della proposta di formazione

Data la varietà dei turni problematici e delle possibili scelte di trattamento, questa proposta di formazione richiede attività complesse che, nello spazio di questo saggio, possono essere esemplificate in modo molto limitato. Tratterò di seguito alcuni



turni che presentano contenuti delicati, complicati o confusi, che possono comunque intrecciarsi anche con turni valutativi e inviti a prendere iniziative.

Come suggerisce Daniela (Zorzi, 2007), le convenzioni di trascrizione tipiche dell'analisi della conversazione possono essere un ostacolo nella formazione, superabile utilizzando una modalità di trascrizione meno rigida. Inoltre, come suggeriscono Davitti e Pasquandrea (2014), può essere utile introdurre le registrazioni, che permettono di comprendere meglio il significato (e le difficoltà) della mediazione nell'interazione: in un saggio scritto, tuttavia, un'esemplificazione di dati audio può avvalersi soltanto della trascrizione. È anche importante sottolineare che, al momento in cui questo saggio viene redatto, non ci sono esempi di realizzazione dell'attività proposta. Pertanto, quella che segue è soltanto una simulazione, che spero possa ispirare applicazioni e che io stesso intendo applicare nell'immediato futuro.

#### 4.1 Le fasi 1 e 2

Nella fase 1, parti di sequenze autentiche vengono discusse in piccoli gruppi, sulla base di alcune informazioni di contesto (lingua e nazionalità dei partecipanti; elementi specifici per capire la sequenza) e di tre semplici domande, che non precludono alcuna interpretazione dell'attività dell'I/M:

1. dopo l'ultimo turno di parola nella sequenza, che cosa potrebbe scegliere di fare l'I/M: tradurre immediatamente, sospendere la traduzione o entrambe le cose?
2. se traduce immediatamente, che tipo di resa traduttiva può proporre?
3. se sospende la traduzione, che cos'altro può fare?

La fase 1 prevede l'analisi di un solo turno problematico. Dopo la discussione del turno problematico, si passa alla fase 2: i lavori dei gruppi vengono esposti in plenary, dove vengono confrontati con le scelte effettuate da altri gruppi e nei materiali autentici. Pertanto le fasi 1 e 2 possono essere molteplici, se la sequenza proposta contiene più turni problematici. Nella fase 2, possono essere evidenziati e discussi sia i problemi dei turni originali, sia l'efficacia del loro trattamento. In questa fase, inoltre, possono essere forniti altri esempi di materiali autentici, per ulteriori confronti.

#### 4.2 Tipi di materiali per le fasi 1 e 2

I primi due esempi di materiali che propongo richiedono più passaggi in fase 1 e in fase 2. Quelli successivi richiedono invece un unico passaggio. Nell'attività formativa, la tipologia di turno problematico (qui posta tra parentesi) non viene evidenziata, poiché si prevede che sia un prodotto dell'osservazione degli allievi. Questa tipologia potrà essere ripresa e chiarita nella fase 4.

Per la sequenza 1, che consta di 13 turni, si possono prevedere cinque passaggi in fase 1 e in fase 2: dopo 3 turni, dopo 5 turni, dopo 7 turni, dopo 9 turni, dopo 11 turni. Alla fine, in fase 2 viene presentata e discussa la sequenza complessiva.



- (1) Sequenza 1 (turni incompleti/confusi)
- 1 D: Allora dimmi adesso.
- 2 M: So what's your problem now? [(?apart that)]
- 3 P: [My heart is worrying me, my heart.]
- 4 M: =How is it worrying you?
- 5 P: Ehm: my heart is:
- 6 M: Beating faster?
- 7 P: Yes, yes, (.) beat fast (.) fast fast.
- 8 M: Or you feel pain?
- 9 P: Ye-yes, I feel pain. (As straight work)
- 10 M: It beats faster?
- 11 P: Yes.
- 12 M: Eh:: ha il cuore che batte forte. (1) Ha anche dolore (2) dice.
- 13 D: Da quanto?

Nella sequenza 1, gli allievi si confrontano con i problemi posti dai turni 3, 5, 7, 9, 11 della paziente e con le loro possibilità di trattamento. Nella fase 1, offrono proprie soluzioni su come trattarli e nella fase 2 si confrontano con ciò che fa la mediatrice coinvolta nell'interazione analizzata. In particolare, si confrontano con le scelte della mediatrice di:

1. approfondire l'informazione attraverso domande (turni 4, 6, 8, 10) in una sequenza diadica con la paziente;
2. configurare le domande in modi diversi: per chiarire (turno 4), per completare (turno 6), per proporre un'alternativa (turno 8), per confermare (turno 10);
3. scegliere quando e come tradurre (turno 12) e con quali conseguenze (turno 13).

La sequenza 2, che consta di 25 turni, è più complessa. I passaggi in fase 1 e fase 2 sono sette: dopo 5 turni, dopo 9 turni, dopo 11 turni, dopo 13 turni, dopo 15 turni, dopo 17 turni, dopo 19 turni. Si termina in fase 2 con la sequenza complessiva.

- (2) Sequenza 2 (turni complicati + turni incompleti/confusi)
1. D Allora (.) se lei sta bene (.) non ha dei problemi (.) le mestrualazioni vengo-  
no normale: -
  2. M Mmh
  3. D Normale (.) ok (.) possiamo anche non fare niente
  4. M Ok
  5. D Se invece lei vuole che la guardo (.) ok (.) volentieri (.) ho tempo la posso  
anche controllare.
  6. M Certo. bit'ulik inti halla' bishakl 'am fi 'indik haja mushkila midayiqtik?  
Haja wala kulshi ya'ni bikheir ma 'indik ay haja? Lianu bit'ulik ida 'indik ay  
mushkila (.) lianu bil'ada lama trakib lwahda ilawlab (.) taqriban kul sana  
biti'mil ilfuhusat  
*ti chiede adesso tu hai qualcosa? Qualche problema che ti disturba? Oppure tut-  
to a posto e non hai niente? Perché dice se non hai nessun problema (.) perché  
normalmente quando una mette la spirale (.) ogni anno circa fa i controlli*
  7. D Perché se no è verso luglio agosto (.) insomma quest'estate

8. M Eh
9. Dopo un anno
10. M ya'ni inti lama bitrakabi bishahar sab'a fiki tistani lishahar sab'a akhur il'am ilmu<sup>9</sup>bil hata ti'mali ilcontrol isanawi  
*Cioè se la metti nel mese di luglio puoi aspettare fino a luglio dell'anno dopo per fare il controllo annuale*
11. P halla'  
*adesso –*
12. M halla'  
*adesso -*
13. P ma'indi shi  
*non ho niente*
14. M hada (.) ida kan kulchi bikheir w ma'indik matalan biyihbut minik dam bzaf w ma hasa halek (.) sa'itha matalan bitqul inu ma fi haja ini a'milik fahs *questo (.) se tutto va bene e per esempio non hai un ciclo con perdite abbondanti e non senti niente (.) allora ti dice che non è necessario il controllo*
15. P qada shahr w baqi majatnish  
*adesso è trascorso un mese e ancora non mi è venuto (il ciclo)*
16. M shahr w majatkch  
*un mese e non ti è venuto*
17. P shahr nichan  
*un mese preciso*
18. M mish ya'ni-  
*non è che –*
19. P ma hasit shay'  
*non ho sentito niente*
20. M ah (.) tayib. Dice che dolore (.) qualcosa di strano non c'è (.) dice che sta bene  
*ah (.) va bene*
21. D Ah
22. M Ha le mestruazioni abbondanti (..) l'unica solo cosa forse è per questo che è venuta
23. D Mmh
24. M Che la mestruazione questo mese non è venuta (..) ((sorridente)) e lei è un pochino preoccupata
25. D Allora (.) al limite facciamo una cosa (.) le facciamo fare un test di gravidanza

Nella sequenza 2, gli allievi si confrontano con i seguenti aspetti:

1. le rese traduttive (turni 6, 10) di turni complicati del medico, che ne modificano il formato (attraverso domande) e ne omettono contenuti (la proposta di una possibile visita);
2. le azioni non traduttive che trattano turni incompleti: in particolare le ripetizioni del contenuto che segnalano attenzione (turni 11, 15) e il tentativo di ribadire la resa precedente (turno 14), basato sul fraintendimento del turno della paziente;

3. la scelta finale di una formulazione traduttiva (turni 20, 22, 24) e la sua correlazione con i segnali minimi del medico.

Nelle sequenze 1 e 2, emerge la tendenza delle mediatrici a trattare i turni confusi o incompleti acquisendo ulteriori informazioni, dilazionando quindi le rese traduttive, che vengono poi realizzate come formulazioni di sequenze diadiche. Gli allievi possono confrontarsi con questo tipo di scelte anche attraverso ulteriori esempi forniti nella sessione finale in fase 2.

Le sequenze 3, 4 e 5 richiedono un solo passaggio nella fase 1 e nella fase 2.

- (3) Sequenza 3 (turno delicato + invito all'iniziativa). Turno 1 in fase 1. Turni 1-3 in fase 2.
1. D: poi chiedi se non ha avuto degli altri aborti (.) delle altre
  2. M: ya'ni 'indik elbaraka waladin w halla' elhaml ithalith elbaraka (.) ghir hik waqa' haml w ma kamal, law ya'ni ma iktamal la qaddar Allah.  
*Hai due bambini, dio li benedica, e adesso è la tua terza gravidanza, dio la benedica (.) a parte questo, c'è stata una gravidanza che non è continuata o-*
  3. P: La  
*No*

Nella sequenza 3, il turno problematico è l'invito del medico a introdurre un tema delicato. La resa traduttiva scelta dalla mediatrice implica un approccio culturale che, per allievi non di cultura araba, può risultare sorprendente e da discutere. In questa resa traduttiva, si può notare che la mediatrice non traduce il termine "aborto". L'intervento del mediatore introduce qui la differenza culturale, attraverso una formulazione traduttiva che contiene espressioni idiomatiche.

Nelle sequenze 2 e 3, è possibile notare che le mediatrici attuano formulazioni traduttive che trasformano i turni problematici in modo radicale. Gli allievi possono confrontarsi con questa scelta anche attraverso ulteriori esempi forniti nella sessione finale in fase 2.

Le sequenze 4 e 5 sono tratte da una mediazione in un centro che fornisce informazioni ai migranti.

- (4) Sequenza 4 (turno complicato). Turno 1 in fase 1. Turni 1-2 in fase 2.
1. OP: Ad esempio adesso ehm quello che spieghiamo sempre è questa cosa qua che mhm una volta che uno non so ad esempio ha l'appuntamento di andare in ambasciata a ritirare i documenti e lo sa già, non so tra tre settimane, può già venire qua a preparare i documenti da mandare in Prefettura così guadagna quelle tre settim[ane].
  2. M: [ah okay, okay. Normally they give the advice to people who have to eh do this document. If your wife send the document to the ambassador and they give an appointment to your wife to come and collect, collect every document, what your wife has to do is to call you immediately and tell you, maybe they're giving me three weeks to come or two weeks to come and collect. As soon as possible you come here so that you prepare

everything for the second part and you send it to Prefettura so that you don't waste time. So that if you're waiting for the time of your wife to collect it and send it to you for coming here, it will take longer.

Nella sequenza 4, il problema è rendere un turno dell'operatore che contiene informazioni su come preparare i documenti per ottenere un ricongiungimento familiare. Gli allievi si confrontano con la scelta della mediatrice di rendere questo turno facendo riferimento al caso concreto dell'immigrato e, di conseguenza, fornendo istruzioni specifiche e personalizzate che non sono presenti nel turno originale.

- (5) Sequenza 5 (turno complicato e valutativo). Turno 1 in fase 1. Turni 1-2 in fase 2.
1. OP: Sì, eh l'unica cosa che volevo dirgli è che comunque i processi di integrazione tra popoli non sono mai semplici. Eh io sono nato qui e conosco bene questa realtà, perché mhm ho vissuto qui da piccolo negli anni settanta e quand'ero piccolo e facevo le scuole elementari e anche le scuole medie così il problema qui era l'integrazione dei cittadini italiani meridionali, Okay? E ci sono voluti molti anni prima che potessero integrarsi cioè per dire che ehm (.) veniva dato, venivano date degli appellativi insomma agli immigrati soprattutto se qua si, si trovavano male e mostravano anche il loro disagio e quindi venivano classificati negativamente ancora di più. No? Però, eh: oggi come oggi forse gli italiani meridionali qua sono sentiti, visti anche meglio forse anche in considerazione del fatto che ci sono dei cittadini stranieri che vengono avvertiti come ancora più lontani, insomma. Eh perché comunque ogni: popolazione autoctona ha le proprie eh:: come dire i propri retaggi culturali, i propri: le proprie tradizioni eccetera. Io non, non pretenderei mai di (.) se andassi in Ghana ah ad abitare in Ghana, a lavorare in Ghana mhm mi sembrerebbe strano se magari mi trattassero alla pari, se accettassero completamente la mia cultura. Sarebbe molto bello però insomma sono sempre cioè ci vuole un po' di tempo.
  2. M: He's saying that like he, he was born here, he has always stayed here he did everything here and he remembers here years back when the people coming from the South, they were treating them like if they were bad, they were giving them nicknames, if anything goes bad they say it is them, they say it's them, they were really treating them bad. But now as time goes on things are changing and maybe they treat Southern Italian people well today because we foreigners are here and so now they've accepted the Southern people because they thought there are people that are far away from them. So now a thing like this is changing, a thing like this is changing. He's giving you an example like if one day he goes to Ghana, staying in Ghana and work in Ghana, he knows that not all Ghanaians will accept him as a Ghanaian, it will be very beautiful to do that but he knows not all of them will (?), but now things are changing, the mentality is changing.

Nella sequenza 5, il problema è la lunga spiegazione dell'operatore sulla difficoltà delle relazioni interculturali. Nell'ultima parte della sua resa traduttiva, la mediatri-

ce mitiga i riferimenti dell'operatore all'atteggiamento dei ghanesi verso gli stranieri e aggiunge un'interpretazione del cambiamento culturale in atto che non è presente nel turno dell'operatore. L'intervento della mediatrice introduce qui la differenza culturale attraverso una formulazione traduttiva che mitiga e adatta i significati culturali espressi dall'operatore.

Nelle sequenze 4 e 5, si può notare la strategia della mediatrice di fornire formulazioni traduttive che trasformano i turni dell'operatore, sia sviluppandoli, sia riducendoli. Gli allievi possono confrontarsi con queste scelte anche attraverso ulteriori esempi forniti nella sessione finale in fase 2.

#### 4.3 Gli aspetti fondamentali della mediazione linguistica

Nella fase 3, i piccoli gruppi (nella stessa composizione iniziale o in una nuova) possono riflettere sulle diverse opzioni disponibili per il trattamento di turni problematici, per giungere a proprie conclusioni sui modi di affrontarli. Nella discussione finale in plenaria (fase 4), il formatore può sottolineare alcuni aspetti fondamentali della mediazione linguistica che possono essere ricavati dall'attività formativa:

1. la frequenza e il significato dei turni problematici nei materiali autentici e quindi la sistematicità dell'attività di *interpreting as mediation* (Pöchhacker, 2008);
2. le formulazioni traduttive, i turni che servono per acquisire informazioni supplementari e i modi di eliminare i problemi dalla resa traduttiva, in relazione al problema generale del coordinamento riflessivo;
3. il rapporto tra dimensione interculturale e dimensione linguistica della mediazione, in particolare il fatto che la mediazione linguistica non è sempre, ma può sempre essere, anche interculturale, smontando due visioni stereotipate: l'unione indissolubile e la separazione di mediazione linguistica e mediazione interculturale;
4. l'imprevedibilità della mediazione linguistica: cioè che non si tratta di creare aspettative precise su come affrontare situazioni reali (Davitti - Pasquandrea, 2014), ma di creare competenze ad agire in modo insieme tecnico e creativo (cfr. Gavioli, 2005).

#### 5. Conclusioni

Facendo riferimento al lavoro pionieristico di Daniela Zorzi (2007; 2008), in questo saggio ho cercato di sviluppare un'ipotesi di metodologia didattica che affronti i problemi della mediazione linguistico-culturale, intesa come attività sia degli interpreti, sia dei mediatori che svolgono *dialogue interpreting* nei servizi pubblici. Come quella di Daniela, la mia proposta è basata sull'osservazione di materiali autentici, coerenti con i risultati della ricerca, e sul lavoro di gruppo e di discussione.

Penso senza tradire il pensiero di Daniela, ho sottolineato l'importanza di usare materiali autentici solidamente ancorati a un ampio *corpus* di dati e a un'interpretazione del loro significato. Questa impostazione mi permette di rispondere agli

interrogativi che mi sono posto partendo dal contributo di Daniela. E con queste risposte concludo la mia argomentazione.

Ho anzitutto proposto un criterio di scelta dei materiali: il riferimento ai turni problematici. Questo criterio permette di generalizzare sia i problemi di fondo della mediazione linguistica (i diversi aspetti problematici dei turni), sia i modi di affrontare questi problemi (formulazioni traduttive, azioni per acquisire informazioni aggiuntive, modi di escludere i problemi dalle rese traduttive). Questo criterio non crea l'illusione di definire una gamma *completa* di scelte, ma porta a osservare l'esistenza di una gamma *ampia* di azioni possibili.

Questa generalizzazione consente anche di riformulare gli snodi concettuali identificati da Daniela. I pregiudizi dei medici possono essere considerati come turni problematici, in particolare come turni valutativi (cfr. sequenza 5). I ruoli discorsivi degli I/M possono essere interpretati come posizionamenti nell'interazione (Harré - Van Langenhove, 1999; Mason, 2005). L'osservazione dei posizionamenti enfatizza l'intreccio complesso delle azioni, consentendo di includere il significato di ogni azione specifica in una costellazione articolata di trattamento dei problemi, che costituisce il coordinamento riflessivo.

Ho proposto una metodologia partecipativa che rende più efficace l'*experiential learning*, perché lascia il massimo spazio alla partecipazione attiva degli allievi e riduce l'attività direttiva del formatore, pur conservando un orientamento all'uso e alla comprensione dei materiali nell'attività formativa.

Lascio volutamente per ultima, perché più importante di ogni altra, l'osservazione che il criterio di scelta dei materiali e le generalizzazioni che ne derivano portano a rileggere l'obiettivo dell'attività formativa. Nella mia prospettiva, l'obiettivo della formazione va oltre la riduzione dell'invasività delle azioni dell'I/M (Zorzi, 2007) e non consiste nel creare aspettative più precise su come affrontare situazioni reali (Davitti - Pasquandrea, 2014). Obiettivo della formazione è evidenziare l'esigenza di scelte flessibili in situazioni imprevedibili, per poter attuare un coordinamento riflessivo dell'interazione.

L'attività formativa ha quindi successo se la partecipazione attiva degli allievi evidenzia interesse e acquisizione di competenze nel coordinare interazioni imprevedibili. L'attività di mediazione (in senso lato) non si presta né a regole, né a formule: chi ha conosciuto Daniela Zorzi sa bene che la pensava così.

### *Bibliografia*

AMATO A. - GARWOOD C. (2011), Cultural mediators in Italy: A new breed of linguists, in *InTRAlinea* 13. [www.intralinea.org/archive/article/1673](http://www.intralinea.org/archive/article/1673).

ANGELELLI C. (2004), *Medical interpreting and cross-cultural communication*, Cambridge University Press, Cambridge.

BAKER M. (2006), Contextualization in translator- and interpreter-mediated events, in *Journal of Pragmatics* 38: 321-337.

- BARALDI C. (2012), Interpreting as dialogic mediation: The relevance of expansions, in BARALDI C. - GAVIOLI L. (eds), *Coordinating participation in dialogue interpreting*, John Benjamins, Amsterdam: 297-326.
- BARALDI C. (2014), An interactional perspective on interpreting as mediation, in *Lingue Culture Mediazioni* 1(1-2): 17-36.
- BARALDI C. - GAVIOLI L. (2007), Dialogue interpreting as intercultural mediation. An analysis in healthcare multicultural settings, in GREIN M. - WEIGAND E. (eds), *Dialogue and cultures*, John Benjamins, Amsterdam: 155-175.
- BARALDI C. - GAVIOLI L. (2010), Interpreter-mediated interaction as a way to promote multilingualism, in MEYER B. - APFELBAUM B. (eds), *Multilingualism at work: From policies to practices in public, medical and business settings*, John Benjamins, Amsterdam: 141-162.
- BARALDI C. - GAVIOLI L. (2012), Understanding coordination in dialogue interpreting, in BARALDI C. - GAVIOLI L. (eds), *Coordinating participation in dialogue interpreting*, John Benjamins, Amsterdam: 1-21.
- BARALDI C. - GAVIOLI L. (2013), La mediazione nell'interazione centrata sul paziente: il caso delle domande del medico, in *Salute e Società* XII(1): 94-109.
- BARALDI C. - GAVIOLI L. (2014), Are close renditions the golden standard? Some thoughts on translating accurately in healthcare interpreter-mediated interaction, in *The Interpreter and Translator Trainer* 8(3): 336-353.
- DAVIDSON B. (2000), The interpreter as institutional gatekeeper: The social-linguistic role of interpreters in Spanish-English medical discourse, in *Journal of Sociolinguistics* 4(3): 379-405.
- DAVITTI E. - PASQUANDREA S. (2014), Enhancing research-led interpreter education: An exploratory study in Applied Conversation Analysis, in *The Interpreter and Translator Trainer* 8(3): 374-398.
- GAVIOLI L. (2005), *Exploring corpora for ESP learning*, John Benjamins, Amsterdam.
- GAVIOLI L. (2012), Minimal responses in interpreter-mediated medical talk, in BARALDI C. - GAVIOLI L. (eds), *Coordinating participation in dialogue interpreting*, John Benjamins, Amsterdam: 221-228.
- GAVIOLI L. (2014), Negotiating renditions in and through talk: Some notes on the contribution of Conversation Analysis to the study of interpreter-mediated interaction, in *Lingue Culture Mediazioni* 1(1-2): 37-55.
- GAVIOLI L. (2015), On the distribution of responsibilities in treating critical issues in interpreter-mediated medical consultations: The case of "le specchi(amo)", in *Journal of Pragmatics* 76: 169-180.
- GAVIOLI L. - BARALDI C. (2011), Interpreter-mediated interaction in healthcare and legal settings, in *Interpreting* 13(2): 205-233.
- HALE S. (2007), *Community interpreting*, Palgrave, Basingstoke.
- HARRÉ R. - VAN LANGENHOVE L. (eds) (1999), *Positioning theory*, Blackwell, Oxford.
- HERITAGE J. (1985), Analysing news interviews: Aspects of the production of talk for an overhearing audience, in VAN DIJK T. (ed.), *Handbook of Discourse Analysis, Vol. 3. Discourse and dialogue*, Academic Press, London: 95-117.
- INGHILLERI M. (2005), Mediating zones of uncertainty: Interpreter agency, the interpreting habitus and political asylum adjudication, in *The Translator* 11(1): 69-85.



- LUATTI L. (2011), *Mediatori atleti dell'incontro*, Vannini, Gussago.
- MASON I. (ed.) (1999), *Dialogue interpreting*, Numero speciale di *The Translator* 5(2).
- MASON I. (2005), Role, positioning and discourse in face-to-face interpreting, in DE PEDRO RICOY R. - PEREZ I. - WILSON C. (eds), *Interpreting and translation in public service settings. Policy, practice, pedagogy*, St. Jerome Publishing, Manchester: 52-73.
- MASON I. (2006), On mutual accessibility of contextual assumptions in dialogue interpreting, in *Journal of Pragmatics* 38: 359-373.
- PÖCHHACKER F. (2008), Interpreting as mediation, in VALERO-GARCÉS C. - MARTIN A. (eds), *Crossing borders in Community Interpreting. Definitions and dilemmas*, John Benjamins, Amsterdam: 9-26.
- PÖCHHACKER F. (2010), The role of research in interpreter education, in *The International Journal for Translation & Interpreting* 2(1): 1-10.
- RAYMOND J. - HERITAGE J. (2006), The epistemics of social relations: Owning grandchildren, in *Language in Society* 35: 677-705.
- RUSSO M. (2014), Al di là delle denominazioni: limiti e orizzonti di ruoli e funzioni del mediatore linguistico-culturale, in *Lingue Culture Mediazioni* 1(1-2): 81-100.
- WADENSJÖ C. (1998), *Interpreting as interaction*, Longman, London.
- ZORZI D. (2007), Note sulla formazione dei mediatori linguistici, in *Studi di Glottologia* 1: 112-128.
- ZORZI D. (2008), La formazione dei mediatori sanitari: fra esperienza e consapevolezza, in BARALDI C. - BARBIERI V. - GIARELLI G. (a cura di), *Immigrazione, mediazione culturale e salute*, FrancoAngeli, Milano: 191-207.
- ZORZI D. (2012), Mediating assessments in healthcare settings, in BARALDI C. - GAVIOLI L. (eds.), *Coordinating participation in dialogue interpreting*, John Benjamins, Amsterdam: 229-249.

### *Appendice sulle convezioni di trascrizione delle interazioni*

[testo	
[testo	indicazione di inizio di sovrapposizione; le due parentesi quadre sono allineate una sotto l'altra
(.)	pausa breve (meno di mezzo secondo)
(..)	pausa più lunga (fino ad un secondo)
(3)	(pausa lunga, il numero indica i secondi, approssimativamente)
testo -	intonazione sospesa (come se il parlante non avesse concluso)
(testo)	testo non chiaro (sembra che dica così, ma non si sente bene)
(?)	testo non comprensibile acusticamente
<u>testo</u>	testo pronunciato con enfasi o a volume più alto
((commento))	per commenti del trascrittore
..?!)	punteggiatura usata per indicare l'intonazione (ad esempio nella domanda)
test-	troncatura di un suono
test::sto	prolungamento di un suono (tanto maggiore quanti più sono i ':')





## Il *role-play* nella didattica dell'interpretazione dialogica: focus sull'apprendente

The present paper sets out to compare role-playing techniques based on scripts to the Conversation Analytic Role-play Method as teaching/learning tools for the training of dialogue interpreters at university level. The discussion is based on data as diverse as recordings of classroom interactions during role-playing activities at Italian higher education institutions and perceptions of trainee interpreters as collected through an online questionnaire and a blog. Far from suggesting that either method should prevail over the other, we argue that the two can be combined within a comprehensive training path aimed not just at improving learners' interpreting skills and translation strategies, but also at helping them to a) familiarize themselves with different communities of practice; b) acquire the interactional competence needed to deal with the complex dynamics of such communities; c) raise their awareness of ensuing ethical issues.

### 1. *Introduzione*

Prima di entrare nel vivo della riflessione sull'uso del *role-play* nella didattica dell'interpretazione dialogica (d'ora in avanti ID), ci preme sottolineare cosa significhi interpretazione dialogica e perché abbiamo scelto questa etichetta. La paternità dell'espressione *dialogue interpreting* spetta a Ian Mason, che la definisce come «comunicazione mediata da interprete nell'ambito di interazioni spontanee faccia a faccia» (Mason, 1999: 147; traduzione nostra). Tale definizione si applica a tutti quegli scambi plurilocutori e plurilingui che lo stesso Mason (2001) chiama triadici, la cui variabilità diafasica si traduce in estrema varietà di modalità, situazioni e contesti nei quali l'interpretazione dialogica si verifica e ruoli e distanze sociali e comunicative tra parlanti coinvolti (Mason, 1999; 2009; Merlini, 2015).

A questa stessa definizione sono state associate negli ultimi decenni una serie di altre etichette, da "interpretazione di trattativa" a "interpretazione di comunità", passando per "interpretazione per i servizi pubblici". Pur non potendoci soffermare su ciascuna per ragioni di spazio, ci pare tuttavia di poter affermare che tutte sono restrittive in termini di contesti, situazioni, ruoli e attività evocate, mentre "interpretazione dialogica" ha il vantaggio di rendere immediatamente rilevante il formato di produzione dominante, dialogico per l'appunto, in contrapposizione al formato prevalentemente monologico dell'interpretazione di conferenza. Inoltre ciò che contraddistingue la

---

<sup>1</sup> Università di Modena e Reggio Emilia.

<sup>2</sup> Università di Siena.

letteratura sull'ID è l'accento su una cornice di partecipazione che vede l'interprete svolgere un'attività di coordinamento dell'interazione e rivestire ruoli molteplici. Come sottolinea Wadensjö (1998), la comunicazione mediata da interprete è un "passo a tre", per la realizzazione del quale l'interprete offre dei contributi tanto traduttivi quanto conversazionali. In quest'ottica, come ci ricorda Zorzi (2007: 118), l'interprete dialogico non è banalmente una macchina fonico-acustica o un semplice traduttore, ma, a seconda dei casi, è anche "chiarificatore", mediatore culturale e mediatore di parte. Prendendo le mosse dalla nozione di coordinamento sviluppata da Wadensjö ed elaborandola, Baraldi e Gavioli (2012) propongono il concetto di *coordinamento riflessivo*, sottolineando la complessità di un sistema nel quale le decisioni dell'interprete rispetto alle rese traduttive sono inevitabilmente intrecciate a considerazioni relative ai bisogni e ai punti di vista dei cosiddetti partecipanti primari e l'interprete assume e assegna responsabilità in un'ottica di *empowerment* dei partecipanti stessi.

Grazie ai lavori sopra citati, negli ultimi anni gli studi sull'interpretazione hanno mostrato crescente interesse per la modalità dialogica e cominciano a dedicare spazio alla formazione degli interpreti dialogici, cercando di superare il contrasto tra la necessità di veicolare saperi in modo facilmente "digeribile" e quella di far sì che gli interpreti si avvicinino in modo più consapevole a quanto avviene durante l'interazione (cfr. Davitti - Pasquandrea, 2014: 375). Il nostro contributo si inserisce in questo filone, prendendo in esame l'utilizzo, nel contesto universitario, di uno degli strumenti maggiormente impiegati nella pedagogia dell'ID, il *role-play* (d'ora in avanti RP). Abbiamo scelto il RP non solo perché trattasi di pratica diffusa, ma anche perché per sua stessa natura ci consente di focalizzarci sull'apprendente, la cui prospettiva ci pare spesso trascurata. In particolare il RP ci permette di studiare le reazioni degli apprendenti agli stimoli didattici proposti dal docente, il che, come diceva Daniela Zorzi (cfr. § 4), rappresenta uno dei motivi per cui si può decidere di osservare la classe.

## 2. *Il role-play nella didattica dell'interpretazione dialogica*

Il RP è, a partire dagli anni Cinquanta, uno strumento ampiamente utilizzato in contesti formativi. Le definizioni che ne sono state date sono molteplici, come molteplici sono gli ambiti di applicazione e gli scopi. Pur non volendo sminuire il vivace dibattito scientifico che si è andato intensificando negli ultimi anni<sup>3</sup>, e pur consapevoli del fatto che una definizione non esclude le altre, proponiamo quella di Boccola (2004: 17), che ci sembra cogliere gli aspetti più salienti:

[T]ecnica di *drammatizzazione di comportamenti di ruolo* sociali o organizzativi espressa attraverso una simulazione di situazioni reali, con un fine di formazione o di presa di coscienza di problemi relazionali. La messa in scena prevede la presenza di un *conduttore/formatore*, di uno o più *attori* e di altre persone che fungono da *osservatori* (enfasi nell'originale).

<sup>3</sup> Si veda per esempio la lettura in chiave ermeneutica di Harviainen (2010).

Tale definizione sottolinea l'obiettivo simulazionista (cfr. Edwards, 2001) del RP, la cui rilevanza, precisa Boccola (2004: 53; enfasi nell'originale), consiste nell'essere funzionale «all'acquisizione di determinate *competenze* riferite a un "agire professionale"». Non c'è da meravigliarsi, dunque, se il RP è significativamente presente anche nella didattica dell'ID, naturalmente in numerose possibili varianti e declinazioni, così come avviene in altri contesti formativi. Nel prosieguo di questo paragrafo ci occuperemo di due tipi principali di RP, uno per così dire "tradizionale", cioè il *role-play* strutturato (RPS), e uno più innovativo, il CARM®, illustrandone le caratteristiche e indicandone punti di forza e criticità.

In questa sede adottiamo un'accezione piuttosto ampia di RPS, considerando qualsiasi RP che preveda istruzioni e/o informazioni scritte, da una traccia con un semplice scenario che definisce il contesto nel quale si sviluppa l'azione a un vero e proprio copione più o meno dettagliato. Nella pratica della didattica dell'ID è molto diffuso l'utilizzo di un copione, come testimonia tra gli altri il volume di Rudvin e Tomassini (2011). Naturalmente lo studente che ricopre il ruolo di interprete sarà sprovvisto di copione, sia nel caso che i partecipanti primari siano impersonati da due formatori che in quello in cui siano altri studenti a farlo (cfr. Rudvin - Tomassini, 2011: 94). Questo non esclude il rischio che chi fa da interprete, alla stregua di chi recita il ruolo di partecipante primario, si ritrovi a essere semplice animatore del copione (cfr. Sharrock - Watson, 1985). Occorrono dunque alcuni accorgimenti volti a evitare un'eccessiva dipendenza dal copione e un'attenta progettazione delle varie fasi dell'attività del RP, da quella preliminare di raccolta ed elaborazione del materiale di utilizzo a quella di rielaborazione in intergruppo o *debriefing* (cfr. Cirillo - Radicioni, in corso di pubblicazione). In linea generale, e d'accordo con quanto afferma Boccola (2004: 75), riteniamo che il vantaggio del copione sia quello di focalizzare l'azione agevolando l'osservazione in fase di realizzazione e la discussione in fase di *debriefing*.

Negli ultimi anni, tuttavia, sono state mosse numerose critiche al RPS, che è stato tacciato di artificiosità e inautenticità. Il problema principale sembra risiedere nella difficoltà di gestire i due livelli dell'identità legata al contesto nel quale si svolge il gioco e dell'identità assunta all'interno del gioco stesso (cfr. Francis, 1989): nel nostro caso l'identità di apprendente all'interno di una classe di interpretazione e quella di interprete all'interno della situazione simulata. La stessa Wadensjö (2014: 438) rileva, citando Linell e Tunqvist (2003), un continuo passaggio da un *frame* all'altro e, al fine di ovviare almeno in parte al problema dell'inautenticità, invoca, sulla scia di Okada (2010), la necessità di considerare e organizzare il RP come attività interazionale. Niemants (2013) si chiede come possa il docente aiutare l'apprendente nel passaggio dalla drammatizzazione di un ruolo in aula all'assunzione di un ruolo nella vita reale. La risposta potrebbe essere fornita da un diverso tipo di RP, il *Conversation Analytic Role-play Method*, o CARM®, ideato da Elizabeth Stokoe (2011a; 2011b; 2014) e basato sull'utilizzo di interazioni autentiche videoregistrate e trascritte secondo le convenzioni dell'Analisi della Conversazione (AC). Applicata alla didattica dell'ID (cfr. Krystallidou, 2014; Niemants, 2015), l'attività consiste nel presentare la trascrizione di porzioni di interazione mediata da interprete in sincrono con il relativo video, in-

terrompendo la riproduzione in corrispondenza di un turno rilevante e chiedendo agli studenti di produrre una possibile azione successiva al turno preso in esame, mostrando poi loro il prosieguo dell'interazione e commentando insieme quanto successo e quanto da loro proposto, con particolare attenzione ai contributi traduttivi e conversazionali dell'interprete.

Se nel caso del RP "tradizionale" è difficile sostenere che i partecipanti siano orientati verso le stesse contingenze interazionali di una situazione reale (Stokoe, 2011a: 122), nel CARM® la micro-analisi di dati autentici consente di scoprire meccanismi interazionali che sarebbe altrimenti complicato immaginare (Stokoe, 2011b: 119). A livello situazionale, inoltre, nell'interazione mediata simulata in un RP i partecipanti primari sono pensati come individui totalmente monolingui, laddove nella realtà le barriere linguistiche sono più permeabili di quanto non si creda e si delineano di frequente «costellazioni linguistiche parzialmente trasparenti entro le quali uno o più partecipanti primari manifestano una certa competenza attiva e/o passiva nella lingua dell'/degli interlocutore/i» (Niemants, 2015: 151-152; traduzione nostra). A questo si aggiunge naturalmente la comunicazione non verbale, che il CARM®, basandosi su videoregistrazioni, offre la possibilità di osservare. D'altro canto anche la metodologia del CARM® ha, al pari del RPS, degli svantaggi. Infatti, da un lato presuppone la disponibilità di dati videoregistrati – e una buona qualità degli stessi – e dall'altro richiede che i docenti abbiano una formazione preliminare su metodi e strumenti dell'AC.

### 3. *Utilità e limiti del role-play strutturato: la parola agli apprendenti*

Al fine di raccogliere le opinioni degli apprendenti sull'uso del RPS nell'ambito di corsi o moduli di ID a livello universitario, è stato preparato un questionario rivolto a studenti iscritti a corsi di laurea triennale e magistrale inclusi nelle classi denominate L-12 (Mediazione Linguistica) e LM-94 (Traduzione Specialistica e Interpretariato) attivati presso vari atenei italiani.

#### 3.1 Strumenti e metodi dell'indagine

Il questionario è stato creato e gestito tramite il software *Opinio*, che ha consentito, grazie alla somministrazione online, di raggiungere oltre 300 rispondenti, per un totale di 163 questionari completi compilati da studenti iscritti ai corsi di laurea triennale e specialistica delle classi sopraindicate attivate presso varie sedi universitarie italiane.

Il questionario consta di 18 item suddivisibili in tre gruppi: un gruppo di 4 item volti a raccogliere informazioni sui soggetti coinvolti (ateneo di provenienza e anno frequentato, numero di ore di lezione di ID già seguite al momento della compilazione, indicazione in percentuale di quante tra queste prevedevano l'utilizzo del RPS); un gruppo di 9 item volti a indagare sulle opinioni degli studenti in merito all'utilità del RPS misurata su altrettanti parametri; un gruppo di 5 item volti a verificare in quale fase dei corsi o moduli i rispondenti ritengano maggiormente proficuo il RPS, quali altre attività didattiche siano parte delle lezioni di ID, se il RPS sia preceduto da

una fase di *briefing* e seguito da una fase di *debriefing* e cosa sia richiesto agli studenti quando non sono attivamente coinvolti nel RPS.

L'entità del campione raccolto consente alcune elaborazioni statistiche di tipo descrittivo, che fanno emergere in modo piuttosto chiaro gli atteggiamenti dei rispondenti rispetto all'utilità del RPS per il conseguimento di specifici obiettivi di apprendimento. In particolare, le risposte agli item 5-13 del questionario, basate su scala Likert da 1 a 5 (con l'aggiunta delle opzioni "non so" e "non rispondo"), sono state rappresentate graficamente tramite diagrammi del tipo box-plot che descrivono la distribuzione del campione tramite indici di posizione e dispersione.

### 3.2 Discussione dei risultati

La fig. 1 mostra i risultati ottenuti per il parametro «conoscenze relative ad attività, organizzazioni e situazioni legate a diversi ambiti lavorativi» che corrisponde all'item 5 del questionario. Al di là dei valori anomali nella parte bassa del grafico, saltano immediatamente all'occhio la variabilità verso l'alto dei valori prossimi alla media (indicata dall'altezza del rettangolo) e il valore elevato della mediana (indicata dalla linea nera spessa), che in questo caso coincide di fatto con la media aritmetica di 3,99. Infatti, dei 163 rispondenti, 73 hanno valutato l'utilità del RPS su questo parametro con 5 punti, il massimo, e 52 hanno attribuito 4 punti su 5. La valutazione risulta ancora più positiva nel caso dell'item 6, «conoscenze relative a terminologia specifica e linguaggi settoriali» (fig. 2), per il quale il 5 ha ottenuto 83 voti e il 4 48, con una media del 4,1. Analoghi anche i risultati per gli item 7 (abilità di ascolto e memorizzazione) e 11 (gestione dei turni di parola e strategie di interpretazione), con una media pressoché identica (3,98 e 3,96).

Figura 1 - Item 5

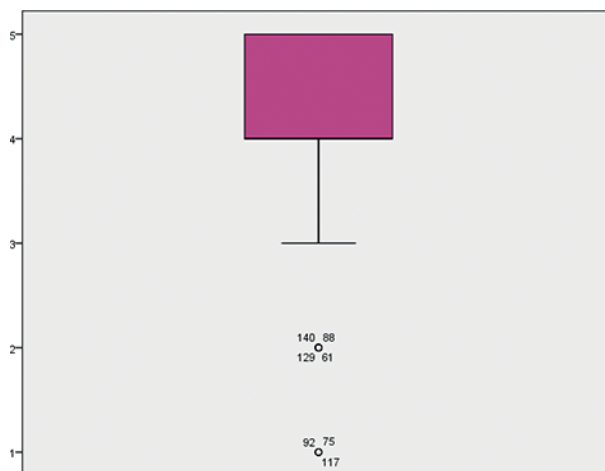
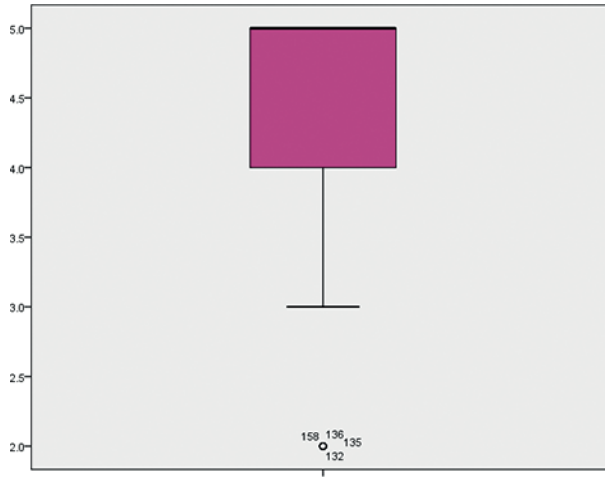
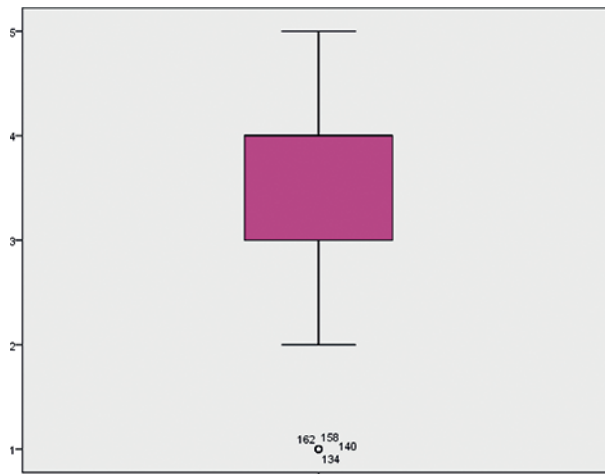


Figura 2 - Item 6



Un discorso diverso meritano gli item 8-10 e 12-13, che evidenziano una distribuzione meno uniforme delle risposte, come mostrano l'altezza del rettangolo di volta in volta ottenuto e la lunghezza dei "baffi" della scatola. Gli item 8 (abilità di sintesi e riformulazione), 9 (superamento della paura di parlare in pubblico e uso efficace della comunicazione non verbale) e 12 (trattare questioni di tipo interculturale come cortesia e variazioni di registro) presentano risultati molto simili tra loro con il totale aggregato dei punteggi 5 e 4 rispettivamente a 111, 109 e 108, e una media di 3,78, 3,83 e 3,72.

Figura 3 - Item 13



L'item 10 (acquisizione di tecniche di interpretazione diverse) genera invece una mediana e una media significativamente più basse (3 e 3,2), con l'opzione 3 punti a 45 voti contro i 41 dei 5 punti e i 34 dei 4. La dispersione massima dei risultati si ha sull'item 13

(trattare questioni di carattere etico-professionale come imparzialità e riservatezza, fig. 3), che ottiene la media più bassa (3,17) e anche un numero significativo di “non so” (11 contro una media di 4,25 per gli item 5-12).

In sintesi, sembra che gli studenti reputino particolarmente utile il RPS per familiarizzare con contesti e situazioni legate a specifici ambiti lavorativi, per acquisire terminologia specifica e linguaggi settoriali, per migliorare le loro abilità di ascolto e memorizzazione e per imparare a gestire, o, come ricordato nel § 1, a *coordinare* l'interazione, anche attraverso strategie riconducibili ai cosiddetti universali della traduzione, come la semplificazione e l'esplicitazione. Questi risultati sono in linea con quanto dichiarato dai rispondenti per l'item 15 rispetto alle attività condotte unitamente al RP nelle lezioni di ID da loro frequentate. Emerge infatti da parte dei docenti una tendenza a prediligere (in una o entrambe le lingue interessate) esercizi di lessico e compilazione di glossari (selezionati 99 e 100 volte su 163), esercizi di memorizzazione (118) ed esercizi di riformulazione e sintesi (106). Non viene, al contrario, percepita grande utilità del RPS relativamente alla gestione di decisioni di natura etico-professionale, che, come vedremo nel § 4.2, sono spesso oggetto di discussione durante il CARM®. Nel complesso, come indicato dall'item 14, il RPS viene considerato comunque uno strumento utile durante tutta la durata del corso o modulo di ID dalla maggior parte dei rispondenti (124 su 163).

Infine le risposte relative alla presenza delle fasi di *briefing* e *debriefing* nelle attività di RP (item 16 e 17) sottolineano come queste siano parte integrante delle lezioni che prevedono tali attività (cfr. § 2). In particolare, 98 rispondenti su 163 dichiarano che tra il 76% e il 100% delle lezioni di ID che ricorrono a RPS includono una fase di *briefing*, in cui i docenti forniscono informazioni e istruzioni su situazione e ruoli, e soprattutto 121 dichiarano che tra il 76% e il 100% di tali lezioni comprendono una fase di *debriefing*, in cui i docenti forniscono *feedback* e commentano insieme alla classe l'attività appena conclusa. Un ruolo fondamentale per la fase di *debriefing* è svolto anche dagli studenti che in fase di realizzazione non sono attivamente coinvolti. Secondo i 127 rispondenti che hanno fornito una risposta all'item 18, che indaga su quale tipo di attività sia richiesta agli studenti momentaneamente non impegnati a recitare il ruolo di interprete, tali studenti sono chiamati ad ascoltare e a prendere appunti sulla resa dei loro colleghi, formulando una valutazione complessiva sulla prestazione degli stessi, riflettendo su possibili soluzioni alternative e più in generale rilevando eventuali problemi di comunicazione.

#### 4. Osservare la classe di interpretazione dialogica

Come scriveva Daniela Zorzi in una serie di appunti non datati che abbiamo avuto la fortuna di consultare, vi sono almeno quattro domande da porsi quando si osserva la classe:

1. Perché osservare?
2. Chi osserva?
3. Che cosa osservare?
4. Come osservare?



Al primo di questi quattro interrogativi abbiamo già risposto nel § 1, esplicitando di voler studiare le reazioni degli studenti a diversi stimoli didattici. Ci occuperemo ora di rispondere alle altre tre domande, al fine di contestualizzare le osservazioni che seguiranno.

A osservare la classe possono essere dei ricercatori esterni, ad es. per ricerche più o meno specifiche condotte in *team* o individualmente; un collega dell'insegnante, ad es. per identificare problemi e trovare soluzioni; oppure l'insegnante stesso, ad es. per sviluppare una propria consapevolezza di ciò che sta facendo e come in relazione agli obiettivi che si è posto. Di questi è l'ultimo l'osservatore che più si avvicina al nostro caso, perché a osservare è l'insegnante stessa: in primo luogo per verificare se il RPS può davvero servire a migliorare la conoscenza di uno specifico contesto e della relativa terminologia; in secondo luogo per verificare se il CARM® inneschi un diverso processo di apprendimento e metta in campo questioni più complesse, come quelle etico-professionali, per le quali il questionario sul RPS ha evidenziato punteggi più bassi (cfr. § 3.2).

Come precisava Zorzi, si può osservare l'evento 'lezione' in generale, oppure decidere di focalizzarsi su alcuni suoi aspetti. Più in particolare, ci si può concentrare sugli studenti, osservandone per es. la produzione linguistica e la partecipazione in relazione a vari compiti e input, oppure sull'insegnante, ad es. per osservarne la metodologia o la coerenza nella gestione dei materiali. Nel nostro caso il focus è dichiaratamente sull'apprendente, ma, nella misura in cui adottiamo un punto di vista interazionale, concepiamo il RP in classe come il prodotto di una negoziazione tra i partecipanti. Pertanto nell'osservare i turni di parola degli studenti, il nostro *che cosa*, non possiamo che osservare anche ciò che li proietta, e dunque anche l'insegnante che parimenti partecipa al "gioco".

Venendo al *come* osservare la classe, tra gli strumenti a disposizione dell'insegnante vi sono la videoregistrazione e la relativa trascrizione. Nel nostro caso sono state usate le videoregistrazioni di diverse lezioni tenutesi presso le Università di Bologna (sede di Forlì) e di Macerata, trascritte in maniera sufficientemente precisa da osservare i turni di parola degli studenti, ma senza entrare nel livello di dettaglio che solitamente presenta una trascrizione di AC (cfr. Jefferson, 2004). Una simile granularità sarà unicamente riscontrabile nell'estratto di interazione utilizzato per il CARM®.

L'AC è uno degli approcci teorici che più aiutano a chiarire come i partecipanti co-costruiscono un mondo condiviso, «osservando nei dettagli il "come" e il "quando" la gente dice "che cosa"» (Zorzi, 1995: 11). Secondo questa prospettiva analitica, l'azione compiuta da un primo interlocutore proietta un'azione appropriata da parte del secondo e il lavoro dei partecipanti a una qualsivoglia interazione, quindi anche quella mediata da interprete, consiste nel fornire "azioni successive" al parlato in corso, mostrando così quale senso danno a quanto è stato appena detto (Atkinson - Heritage, 1984; Sacks *et al.*, 1974). Come precisa Mason (2006: 365, enfasi nell'originale), l'unica differenza rispetto alle interazioni non mediate è che l'azione successiva dell'interprete spesso non è solo una risposta *a* quanto precede,

ma una versione *di* quanto precede. Come tale, questa “reazione” mostra ancora più chiaramente che cosa l'interprete abbia capito di quanto ha detto il primo interlocutore e che cosa faccia per ‘ridisegnarlo’ per il secondo (quello che gli analisti della conversazione chiamano *recipient design*).

In questo contributo privilegiamo un approccio conversazionale applicato, esplorandone le possibilità all'interno di un contesto didattico e in riferimento a uno specifico contesto professionale. Nel nostro caso, l'AC sarà doppiamente *applicata*: la useremo dapprima come strumento di ricerca, per mettere in luce gli orientamenti delle reazioni degli interpreti simulati e per generare dei risultati empirici sull'(in)autenticità del RPS; la proporremo poi come strumento d'insegnamento, dettagliando come poterla applicare alla didattica dell'ID e avvicinandoci così al filone più ‘interventista’ dell'*Applied Conversation Analysis* (Finlay *et al.*, 2011: 161).

In entrambi i casi, il contesto professionale in gioco sarà quello medico, dove è spesso difficile ottenere il consenso alla registrazione di interazioni autentiche e dove, nei casi in cui questo è concesso, spesso si tratta di dati esclusivamente audio. La nostra applicazione dell'AC alla didattica dell'interpretazione si differenzierà quindi dalla metodologia formulata da Stokoe per il CARM®, mostrando come l'audio già ci offra numerosi elementi di discussione e approfondimento.

#### 4.1 Il *role-play* strutturato

Nel RPS l'apprendente dà voce a una duplice identità: quella di studente di ID per la combinazione linguistica italiano-francese e quella di un se stesso futuro interprete nella simulazione di un'interazione tra un medico italofono (interpretato da chi scrive) e una paziente francofona (interpretata da una collega francese presso l'Università di Macerata).

Senza addentrarci nei limiti del RP tradizionale (cfr. § 2.2), ricordiamo quanto è emerso dal confronto tra un corpus di interazioni reali registrate in ospedali italiani e belgi e un corpus di RP di incontri medici registrati in una delle università italiane che eroga corsi in ID. Mentre le interazioni mediate reali hanno confermato il duplice ruolo dell'interprete, che non solo traduce quanto dicono i partecipanti all'interazione ma coordina la stessa, l'analisi dei RPS ha evidenziato come spesso l'unica attività che vi viene costruita – e quindi esercitata – sia quella di traduzione, peraltro secondo un modello profondamente idealizzato e monologico dell'interpretazione, dove l'interprete non ha una voce propria e si limita a ripetere, in un'altra lingua, i singoli enunciati di due o più partecipanti primari (cfr. Niemants, 2014; 2015).

Consapevoli dello scarto tra la simulazione didattica e il mondo reale a cui questa si propone di preparare, sono stati adottati alcuni accorgimenti che mirano a una maggiore autenticità dell'attività proposta a entrambi i livelli precisati da Ellis (2003: 6):

- *situazionale*, poiché questo RP si basa su esperienze professionali dell'insegnante e non su situazioni immaginarie;
- *interazionale*, poiché il copione riproduce alcune dinamiche messe in luce nelle analisi di interazioni reali, *in primis* promuovendo l'alternanza tra traduzione e

coordinamento, e in secondo luogo inserendo delle pratiche ricorrenti in ambito medico, come la tendenza alla delega agli interpreti da parte degli operatori sanitari, oppure il loro uso di turni lunghi in cui anticipano agli interpreti questioni particolarmente complesse o delicate. Ciò si verifica alle righe 1-9 del primo estratto, dove il medico (M) fornisce diverse indicazioni per la paziente (P), caduta accidentalmente dalle scale e quindi sottoposta a RX, e poi suggerisce esplicitamente all'interprete (I) di spiegare lei stessa dove si trovi la sanitaria<sup>4</sup>.

- (1)
- 1 M Allora la prima indicazione che do è arto in scarico quindi  
 2 posto che metterà il plantare nel piede buono il piede insomma  
 3 dove c'è la frattura lei non ci deve proprio mettere il peso  
 4 sopra (.) okay ? e: adesso qui ha usato la sedia a rotelle  
 5 dell'ospedale però: dovrà andare in una sanitaria ce n'è una  
 6 qua vicino in viale Ceccarini poi magari: glielo spiega lei  
 7 stesso e:: dove può procurarsi delle: delle stampelle perché  
 8 comunque non ci deve mettere il piede: sopra fino a che non  
 9 vede: l'ortopedico (.) okay ?
- 10 I Vous ne devez pas utiliser ehm le pied qui vous fait mal ehm  
 11 (0.3) e:t il y un magasin qui vend des chaises [roulantes]  
 12 P [Mhm mhm]
- 13 I Ici et je le vous  
 14 P Ah ? je dois acheter une chaise roulante ? c'est si grave que ça ?  
 15 I Scusi forse non ho capito bene eh deve utilizzare una sedia a  
 16 rotelle ?
- 17 M No dicevo qui↑ l'abbiamo portata in radiologia con la nostra  
 18 sedia a rotelle però: in questi due giorni può affitta:re delle  
 19 stampelle le può anche comprare oddio ? può anche affittare una  
 20 sedia a rotelle però non mi sembra che sia:=  
 21 I =okay
- 22 M Che sia necessario magari con le stampelle riesce anche ad  
 23 andare a spiaggi:a o comunque a sposta:rsi (.) in maniera più  
 24 autonoma e questo si affitta in o si compra in sanitaria (.)  
 25 che è una farmacia speciale: °dove ha insomma ci son prodotti  
 26 ortopedici° ( )
- 27 I Il y a une pharmacie e:hm où pouvez ehm acheter mais ce n'est  
 28 pas nécessaire ou vous pouvez louer demander d'une chaise  
 29 [roulante]  
 30 P [Mhm mhm]  
 31 I Ehm ou pouvez utiliser les béquilles

Mentre la prima e la seconda azione successiva di I sono delle parziali versioni di quanto ha detto M (righe 10 e 13), in un turno lungo che viene spezzato per favorire la comprensione di P, la terza azione successiva è un'azione coordinativa volta

<sup>4</sup> Per le principali convenzioni di trascrizione adottate cfr. Jefferson (2004).

a verificare la comprensione dell'interprete (righe 15-16). Ne deduciamo che, con i dovuti accorgimenti, il RPS può già permettere allo studente di esercitare entrambe le funzioni: quella di traduzione, che non necessariamente si esercita turno per turno ma può anche estendersi su più turni; e quella di coordinamento, qui visibile nella richiesta di chiarimento in cui l'interprete parla con la propria voce, in prima persona, per gestire un problema terminologico (la traduzione di 'stampelle', prima erroneamente rese con *chaise roulante*, 'sedia a rotelle', e solo alla fine con l'equivalente esatto *béquilles*).

#### 4.2 Il CARM®

Vediamo ora se, e come, queste due funzioni vengono esercitate nel CARM®, usando un estratto d'interazione autentica che è stato proposto agli studenti delle Università di Bologna e Macerata (e ampiamente documentato in Niemants - Stokoe, in corso di pubblicazione). L'estratto è stato scelto perché mette in campo una situazione in cui, contrariamente a quanto succede nel RPS, operatore e paziente mostrano di capirsi e cercano di comunicare direttamente. Alla riga 10, quella in corrispondenza della quale abbiamo bloccato la trascrizione sincronizzata con l'audio, l'ostetrica italoфона (O) manifesta infatti la propria comprensione di quanto ha detto la paziente francoфона (P).

- (2)  
 1 O [Cioè è uscita la testa quindi,]  
 2 I [Cioè testa fuori e il corpo:] ancora dentro.  
 3 O Distocia di spalle.  
 4 (2.4)  
 5 P Parce que quand j'avais (.) la grosse (.) je ne faisais pas  
 6 (.) caca.  
 7 (0.9)  
 8 I Hm.  
 9 P Je ne faisais [pas caca:,]  
 10 O [Quando è] nato ha fatto [la cacca.]

Riportiamo ora, a titolo esemplificativo, alcuni estratti di interazione tra la docente (D) e alcuni studenti (S) dell'Università di Bologna, che proporrebbero le seguenti azioni successive:

- (3)  
 1 S1 Ehm no non esattamente: ha detto che: durante la gravidanza non  
 2 andava in bagno  
 3 D Okay  
 4 S1 Era stit- aveva dei problemi di stitichezza  
 (...)
 5 S2 Era la paziente che non non faceva la cacca ((risata)) che non  
 6 riusciva ad andare in bagno  
 (...)

- 7 D Okay e anziché dire la paziente non faceva la cacca ?  
 8 S3 [La paziente era stitica]  
 9 S4 [Si può dire stipsi]  
 10 D La paziente era stitica wow la stipsi addirittura (...)  
 11 S5 Può essere anche che il dottore ehm (.) abbia colto solo il  
 12 termine cacca (.) allora magari ha anche capito (.) perché la la  
 13 sua frase quando è nato ha fatto la cacca non è tradurre (.)  
 14 quello che ha detto la paziente ma è magari fare un una  
 15 riflessione che viene dopo (.) perché (.) ehm durante la  
 16 gravidanza non la signora non andava in bagno  
 17 D Mm hm  
 18 S5 Ehm ((risata))  
 19 D Fate fatica a dirlo ((risata))  
 20 S5 Magari (.) quando è nato poi (.) c'è riuscita  
 21 NN ((risata)) (...)  
 29 S5 Io a questo punto avrei quindi tradotto cioè (.) avrei chiesto  
 30 alla paziente se dopo la nascita del bambino: (.) ehm  
 31 D [Dimmelo]  
 32 S5 [Era riuscita]  
 33 (.)  
 34 D Sei lì (.) quando è nato ha fatto la cacca  
 35 (.)  
 36 D Cosa dici in francese ? se ti [rivolgi alla paziente]  
 37 S5 [Ehm donc] après la naissance de  
 38 votre ehm votre fils vous avez réussi à (.) faire (.) cacca ?

Di fatto, solo la quinta studentessa propone una traduzione della riga 10, mentre le sue colleghe hanno la stessa reazione dell'interprete, che vediamo nell'estratto (4), ossia correggono la comprensione, sbagliata, dell'ostetrica.

- (4)  
 11 I [Ehm no] no (.) quando  
 12 lei era: incinta non faceva la cacca,  
 13 D Ah (.) va be:ne questo è un al-  
 14 I [Si è un'altra cosa,]

Degno di nota è l'intervento di una studentessa francofona che mette in campo le proprie conoscenze sul parto, poiché mostra come il CARM® offra l'occasione, oltre che di reagire ai turni di un'interazione autentica e di riflettere sulle implicazioni – interazionali ed etiche – di diverse reazioni possibili, anche di condividere le proprie conoscenze.

- (5)  
 39 S6 Avec mon expérience:

- 40 D De femme ?  
 41 S6 De femme et des cours de pré- des cours  
 42 D Percorso nascita  
 43 S6 Ehm moi en tant qu'interprète dans cette situation j'aurais  
 44 compris beaucoup de choses parce que (.) la première chose une  
 45 des choses qu'on recommande avant d'aller ehm accoucher pour  
 46 celles qui vont faire un accouchement par voie basse c'est de  
 47 pouvoir se se faire une purge pour se vider l'intestin  
 48 D Oui  
 (...)
   
 53 S6 Donc à cet instant j'aurais compris qu'elle voulait expliquer au  
 54 docteur que son état de ehm constipation aigu a (.) en quelque  
 55 sorte freiné le travail et a donné des difficultés a produit un  
 56 accouchement difficile donc je pourrais directement en ce moment  
 57 expliquer au docteur que elle voulait dire que son état est

L'utilità del CARM® in questi termini sembra peraltro essere confermata sia dagli studenti bolognesi qui presi in esame, che hanno commentato un post dedicato all'attività proposta sul blog della docente (<http://www.dailynterpreter.com/archives/2904>), che dagli studenti maceratesi, i cui *feedback* orali sono stati raccolti in classe subito dopo il CARM®. Entrambi sottolineano la necessità di conoscenze e doti umane che affianchino quelle linguistiche, nonché il valore di esempi concreti, che li mettano alla prova e diano loro un primo assaggio di una realtà in cui l'interprete fa molto più che tradurre.

### 5. Conclusioni: "autentico per chi?"

Dagli studi sull'ID emerge la complessità delle situazioni comunicative mediate in termini di cornice di partecipazione, obiettivi dell'interazione e aspettative dei partecipanti. Tale complessità richiede che la didattica dell'ID non sia incentrata solo sul conseguimento di abilità convenzionalmente ricondotte alla professione di interprete (quali tecniche di interpretazione e strategie traduttive), ma anche sull'acquisizione di conoscenze specifiche relative alle comunità discorsive con cui l'interprete entra di volta in volta in contatto (*sapere*), di competenze procedurali e relazionali collegate alle dinamiche che in queste comunità si manifestano (*saper fare*) e di (auto)consapevolezza rispetto a questioni etico-professionali che da tali dinamiche possono derivare (*saper essere*).

In questo studio abbiamo voluto verificare se, e in quale misura, il RP permetta di lavorare su questi tre livelli, interrogandoci non tanto sull'autenticità degli stimoli (cioè dei materiali didattici), quanto piuttosto sull'autenticità delle risposte a quegli stessi stimoli (cioè delle reazioni degli studenti). Come scriveva Daniela Zorzi nei succitati appunti, che qui riproduciamo con l'enfasi dell'originale, «1. È limitativo (e concettualmente problematico) ridurre il discorso sull'autenticità ai materiali didattici. 2. È necessario (al minimo) discutere di autenticità del TESTO

e del CONTESTO d'apprendimento. 3. All'interno del CONTESTO bisogna chiedersi *autentico per chi?*».

Volendo rispondere a questa domanda, possiamo affermare che nonostante gli accorgimenti del docente per proporre un'attività situazionalmente e interazionalmente autentica, il RPS, che pure è utilissimo in una prima fase per sviluppare delle competenze linguistiche e procedurali, presenta il limite di essere una finzione in cui lo studente mette in atto le aspettative rispetto ciò che si ritiene l'interprete debba fare, quindi principalmente tradurre.

Di qui l'esigenza di affiancare al RP tradizionale una modalità diversa, che permetta agli studenti di prendere coscienza del fatto che, parafrasando Zorzi (1991: 19), per interpretare non basta avere la traduzione adatta da pronunciare a un dato momento, «ma bisogna percepire il contributo del partner e a questo adeguare ciò che si vuol dire». In tal senso il CARM<sup>®</sup> risulta essere più appropriato, nella misura in cui, come si è visto, lo studente si trova nelle condizioni di reagire anche in modi diversi dal tradurre ai contributi degli altri partecipanti all'interazione. Proprio in questo sta a nostro avviso l'autenticità della sua reazione nell'*hic et nunc* dell'interazione in classe, dove la *saper fare* si scompone in vari elementi da analizzare e dove la riflessione su cosa si fa, e come lo si fa, inizia sin dal principio (a differenza del RPS dove avviene spesso solo in fase di *debriefing*).

Resta il fatto che è necessaria una certa progressione, poiché lo studente deve essere pronto per la complessità di un mondo reale a cui partecipano diversi costruttori di un *dialogo* che in quanto tale si discosta molto dall'ideale modello monologico dell'interpretazione. Dunque prima di varcare i confini della classe e di *e-ducare* lo studente, nel senso etimologico di “portare fuori”, verso la complessità del reale che il CARM<sup>®</sup> mette in scena, bisogna averlo equipaggiato di conoscenze e abilità che il RPS aiuta a sviluppare. Il CARM<sup>®</sup> non ha alcuna pretesa di rappresentatività di quello che succede, ma si limita a mostrare che succede e che rispetto a questo l'interprete deve in qualche modo imparare a reagire. Ciò può essere estremamente utile allo studente «per sviluppare la capacità di risolvere i problemi di comprensione e di adeguamento discorsivo che si porranno nelle infinite e imprevedibili interazioni che dovrà sostenere» (Zorzi, 1991: 19).

Alla luce di quanto detto, proponiamo un percorso articolato in varie fasi nel quale due strumenti diversi vengono usati in momenti diversi e per scopi parzialmente diversi in base alla “maturazione” della consapevolezza metacomunicativa degli apprendenti di se stessi come interpreti e più in generale come persone. Il «changing landscape» entro il quale viene svolta la professione di interprete dialogico è di crescente complessità (cfr. Schäffner *et al.*, 2013: 3) e per affrontarla non bastano strumenti “semplici” e “ricette pronte”. Servono invece percorsi formativi strutturati, dove il focus, più che sull'apprendente (o sull'insegnante), dovrebbe essere sul *processo*, nella consapevolezza che in questo processo tutti possono insegnare e apprendere (cfr. Little, 1995: 180), perché i ruoli sono sì determinati dal contesto – medico o didattico che sia – ma anche capaci di ricrearlo.



### *Ringraziamenti*

Ringraziamo la collega dell'Università di Macerata, Dominique Guillemant, che si è sempre prestata al "gioco", e la studentessa Meena Rani, che per la sua tesi di laurea ha registrato e trascritto parte delle lezioni in analisi.

### *Bibliografia*

- ATKINSON J.M. - HERITAGE J. (eds) (1984), *Structures of social action*, Cambridge University Press, Cambridge.
- BARALDI C. - GAVIOLI L. (2012), Introduction: Understanding coordination in interpreter-mediated interaction, in BARALDI C. - GAVIOLI L. (eds), *Coordinating participation in dialogue interpreting*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia: 1-22.
- BOCCOLA F. (2004), *Il role playing. Progettazione e gestione*, Carocci, Roma.
- CIRILLO L. - RADICIONI M. (forthcoming), (Role-)playing fair(s): Introducing trainee interpreters to business negotiations, in CIRILLO L. - NIEMANTS N. (eds), *Teaching dialogue interpreting*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- DAVITTI E. - PASQUANDREA S. (2014), Enhancing research-led interpreter education: An exploratory study in applied conversation analysis, in DAVITTI E. - PASQUANDREA S. (eds), *Dialogue interpreting in practice: Bridging the gap between empirical research and interpreter education*, Special Issue of *The Interpreter and Translator Trainer* 8(3): 374-398.
- EDWARDS R. (2001), *GNS and other matters of role-playing theory*, Adept Press. Disponibile all'indirizzo: [www.indie-rpgs.com/articles/1/](http://www.indie-rpgs.com/articles/1/).
- ELLIS R. (2003), *Task-based language learning and teaching*, Clarendon Press, Oxford.
- FRANCIS D. (1989), Game identities and activities: Some ethnomethodological observations, in CROOKALL D. - SAUNDERS D. (eds), *Communication and simulation: From two fields to one theme*, Multilingual Matters, London: 53-68.
- FINLAY W.M.L. - WALTON C. - ANTAKI C. (2011), Giving feedback to care staff about offering choices to people with intellectual disabilities, in ANTAKI C. (ed.), *Applied conversation analysis*, Palgrave Macmillan, New York: 161-183.
- HARVIAINEN J. (2010), A hermeneutical approach to role-playing analysis, in *International Journal of Role-Playing* 1: 66-78.
- JEFFERSON G. (2004), Glossary of transcript symbols with an introduction, in LERNER G.H. (ed), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia: 13-31.
- KRYSTALLIDOU D. (2014), Gaze and body orientation as an apparatus for patient inclusion into/exclusion from a patient-centred framework of communication, in *The Interpreter and Translator Trainer* 8(3): 399-417.
- LINELL P. - TUNQVIST D. (2003), Moving in and out of framings: Activity contexts in talks with young unemployed people within a training project, in *Journal of Pragmatics* 35: 409-434.
- LITTLE D. (1995), Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy, in *System* 23(2): 175-181.



- MASON I. (1999), Introduction, in MASON I. (ed.), *Dialogue interpreting*. Special issue of *The Translator* 5(2): 147-160.
- MASON I. (ed.) (2001), *Triadic exchanges. Studies in dialogue interpreting*, St Jerome, Manchester.
- MASON I. (2006), On mutual accessibility of contextual assumptions in dialogue interpreting, in *Journal of Pragmatics* 38: 359-373.
- MASON I. (2009), Dialogue interpreting, in BAKER M. - SALDANHA G. (eds), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, Routledge, London/New York: 81-84.
- MERLINI R. (2015), Dialogue interpreting, in PÖCHHACKER F. (ed.), *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, Routledge, London/New York: 102-107.
- NIEMANTS N. (2013), From role-playing to role-taking: Interpreter role(s) in healthcare, in C. SCHAEFFNER C. - KREDENS K. - FOWLER Y. (eds), *The Critical Link 6. Interpreting in a changing landscape*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia: 305-319.
- NIEMANTS N. (2014), La voix de l'interprète dans l'entretien clinique réel et simulé, in *Repères DoRiF - Traduction, médiation, interprétation 2*. Disponible all'indirizzo: [http://www.dorif.it/ezone/ezone\\_articles.php?id=162](http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?id=162).
- NIEMANTS N. (2015), *L'interprétation de dialogue en milieu médical*, Aracne, Ariccia.
- NIEMANTS N. - STOKOE E. (forthcoming), Using the Conversation Analytic role-play Method in healthcare interpreter training, in CIRILLO L. - NIEMANTS N. (eds), *Teaching dialogue interpreting*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- OKADA Y. (2010), Role-play in oral proficiency interviews: Interactive footing and interactional competencies, *Journal of Pragmatics* 42: 1647-1668.
- RUDVIN M. - TOMASSINI E. (2011), *Interpreting in the community and workplace*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- SACKS H. - SCHEGLOFF E. - JEFFERSON G. (1974), A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation, in *Language* 50: 696-735.
- SCHÄFFNER C. - KREDENS K. - FOWLER Y. (eds) (2013), *The Critical Link 6. Interpreting in a changing landscape*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- SHARROCK W.W. - WATSON D.R. (1985), Reality Construction in L2 Simulations, in *System* 11(3): 195-206.
- STOKOE E. (2011a), Overcoming roadblocks to mediation: Training mediators using the "Conversation Analytic Role-play Method", in *Mediation Digest Online*. Disponibile all'indirizzo: <http://homepages.lboro.ac.uk/~ssehs/Stokoe%202011%20Mediation%20Digest.pdf>
- STOKOE E. (2011b), Simulated interaction and communication skills training: The "Conversation Analytic Role-play Method", in ANTAKI C. (ed.), *Applied conversation analysis*, Palgrave Macmillan, New York: 119-139.
- STOKOE E. (2014), The Conversation Analytic Role-play Method (CARM): A method for training communication skills as an alternative to simulated role-play, in *Research on Language and Social Interaction* 47(3): 255-265.
- WADENSÖ C. (1998), *Interpreting as interaction*, Longman, London and New York.
- WADENSJÖ C (2014), Perspectives on role-play: Analysis, training and assessments, in *The Interpreter and Translator Trainer* 8(3): 437-451.

ZORZI D. (1991), La pedagogia del parlato: Principi teorici e applicazione didattica, in *Atti del Corso di aggiornamento per lettori di italiano in servizio presso le università straniere*, Montesilvano (PE), 2/7 settembre 1991, I.R.R.S.A.E. d'Abruzzo: 19-28.

ZORZI D. (1995), Contributi dell'analisi della conversazione all'insegnamento dell'italiano L2, in MAGGINI M. - SALVADERI M. (eds), *Atti del IV convegno ILSA. Comune di Firenze*: 11- 25.

ZORZI D. (2007), Note sulla formazione dei mediatori linguistici, in *Studi di Glottodidattica* 1: 112-128.



DORIS HÖHMANN<sup>1</sup>

# Supporti di mediazione linguistico-culturale bi- e plurilingui a carattere dialogico per migliorare la qualità della comunicazione in ambito medico/ ospedaliero

Language barriers between healthcare professionals and patients can have a negative effect on both the quality and efficiency of medical assistance, and especially in situations involving large numbers of individuals who are not speakers of the local languages (refugees, migrants, but also tourists), appropriate professional language mediation services are often not available. The need to find a solution that would allow us to overcome, at least partially, the communicative problems in such settings, was the starting point for an interdisciplinary project (medicine – translation studies) aimed at investigating the potential of plurilingual script-based communication tools.

The paper will discuss the results of two empirical studies concerning the evaluation of already existing materials on the one hand and the creation and optimization of model dialogues in plain language on the other.

## 1. *Introduzione*

Le barriere linguistiche incidono negativamente sia sull'adeguata assistenza medica sia sulla gestione dei tempi gravando sul regolare funzionamento del sistema sanitario. Inoltre, il crescente numero di parlanti alloglotti presenti nel territorio, con picchi di presenze dovuti agli sbarchi di profughi e ai flussi turistici in alta stagione<sup>2</sup>, determina elevati problemi comunicativi non risolvibili con le risorse attualmente a disposizione. Da qui la necessità e opportunità di predisporre strumenti, a supporto sia del personale medico e sanitario sia dei pazienti, che possano efficacemente migliorare la qualità degli scambi comunicativi in ambito medico-sanitario e, contestualmente, contribuire allo sviluppo delle competenze linguistiche, comunicative e interculturali degli attori sociali coinvolti<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Università di Sassari.

<sup>2</sup> Per i dati statistici delle “presenze dei migranti nelle strutture di accoglienza in Italia”, cfr. la pagina web dedicata del Ministero dell'Interno (<http://www.interno.gov.it/it/sala-stampa/dati-e-statistiche/presenze-dei-migranti-nelle-strutture-accoglienza-italia>); per la documentazione della popolazione straniera residente e dei flussi turistici e in Italia cfr. ad esempio l'*Annuario statistico italiano 2013* realizzato dall'ISTAT (<http://www.istat.it/it/archivio/107568>).

<sup>3</sup> Le dinamiche e, contestualmente, le difficoltà comunicative e/o interculturali in ambito medico/ospedaliero sono da tempo oggetto di studio (cfr. ad es. Bührig - Meyer, 2015; Orletti - Fatigante,

In questo contesto si iscrive il progetto «Supporti di mediazione linguistico-culturale bi- e plurilingui a carattere dialogico per migliorare la qualità della comunicazione in ambito medico/ospedaliero»<sup>4</sup> teso alla creazione di *tools* linguistici di ultima generazione. Partendo dall'individuazione di sequenze comunicative ricorrenti molto specifiche e circoscritte, il progetto ha come obiettivo lo sviluppo di supporti per la comunicazione basati su modelli di dialogo che permettono a parlanti con *background* linguistici e/o culturali molto diversi di realizzare interazioni di una certa complessità.

I supporti in oggetto sono concepiti come ulteriore alternativa tra l'intervento di un mediatore linguistico-culturale e l'interazione senza aiuto, o, visti da un'altra angolatura, come ulteriore alternativa alle attuali risorse lessicografiche e terminologiche e ai *tools* di traduzione automatica, che, allo stato attuale, sono ancora lontani dal poter offrire un supporto efficace negli scambi bi- e plurilingue in questione.

Il contributo si propone di illustrare le caratteristiche salienti dei modelli di dialogo creati e di riassumere alcuni passaggi chiave nella produzione dei materiali. A tal fine saranno inoltre presentati brevemente i risultati dei primi due studi empirici realizzati nell'ambito del progetto:

1. l'analisi delle pregresse esperienze affini in ambito nazionale ed internazionale, con particolare riferimento alla combinazione linguistica tedesco-italiano/italiano-tedesco; nello specifico, due esempi di schede plurilingui riguardanti l'anamnesi e le modalità di assunzione dei farmaci sono stati analizzati e/o revisionati dal gruppo di ricerca interdisciplinare sassarese<sup>5</sup> e da 4 informatori di madrelingua tedesca (due medici e due pazienti senza formazione medica). I risultati delle analisi condotte, vale a dire la presenza di numerosi errori (cfr. oltre), sono stati confermati nell'analisi di un terzo caso di controllo<sup>6</sup>;

---

2013).

<sup>4</sup> Il progetto in corso presso l'Università di Sassari ha un carattere prettamente interdisciplinare e inter-istituzionale. Per quanto riguarda l'aspetto medico, fondamentale sia per la produzione del modello di dialogo creato ad hoc ed analizzato, sia per l'impostazione e la realizzazione delle verifiche empiriche svolte, vede la partecipazione di Ida Mura, Dipartimento Scienze Biomediche - SC Igiene e Medicina Preventiva A.O.U. Sassari; Fiorenzo Delogu, Servizio Igiene e Sanità Pubblica, Dipartimento di Prevenzione, ASL1 Sassari; Anna Maria Andolfi, Benedetto Arru, Roberta Bosu, Carla Delrio, Nicola Grandi, Silvia Ogana, Roberto Santoru, Federica Trogu, Scuola di Specializzazione in Igiene e Medicina Preventiva. Un ringraziamento speciale va rivolto a Elena Sanna, Garante degli studenti *incoming* e studiosa di diritto amministrativo, che con le sue competenze in ambito giuridico e la generosità che la contraddistinguono ha accompagnato il progetto in tutte le sue fasi fin dall'inizio e ha avuto molta parte nel raggiungimento dei primi risultati ottenuti. Infine, ha partecipato ai lavori, contribuendo più volte con osservazioni preziose, l'italianista Annamaria Cacchione dell'Universidad Complutense de Madrid. Un grazie, infine, a Paola Polselli per gli utili commenti.

A sua volta, il progetto si configura come parte di un progetto di ricerca più ampio dal titolo 'risorse su misura per interazioni bi- e plurilingue in ambito specialistico' esteso ad ulteriori ambiti comunicativi (ad es. accoglienza studenti *incoming*, sicurezza o turismo).

<sup>5</sup> Con la generosa partecipazione ai lavori di Luigi Matt e Annamaria Cacchione.

<sup>6</sup> I materiali analizzati, consultabili su richiesta, sono tratti dall'archivio creato nell'ambito del progetto in corso con lo scopo raccogliere, sia per motivi di ricerca e sia per ragioni applicative le risorse

2. la verifica della fruibilità dei supporti di mediazione linguistico-culturale a struttura dialogica sviluppati con metodi empirici nell'ambito di un *case study*. Nell'ambito degli interventi di *screening* per malattie infettive, i medici preposti alla raccolta del consenso per il test HIV nei centri di accoglienza profughi della provincia di Sassari sono stati dotati del modello di dialogo messo a punto. L'impatto di tale iniziativa è stato verificato in 30 casi attraverso l'osservazione attiva, la somministrazione di questionari ai medici coinvolti e la raccolta delle loro testimonianze, tenendo conto di diverse variabili quali la qualità della comunicazione, l'utilità percepita dello strumento creato e la gestione del tempo speso.

Le conclusioni saranno dedicate alle prospettive di ricerca e ai desiderata riguardanti sia ulteriori modalità di analisi empirica sia le caratteristiche e l'utilizzo degli strumenti in questione.

A scopo illustrativo, riportiamo una sequenza interazionale tratta dal modello di dialogo plurilingue<sup>7</sup> creato ai fini di assicurare un livello minimo di comunicazione partecipata e di intesa nella raccolta di consenso informato per il test HIV nei centri di accoglienza e usato per una prima verifica empirica del supporto di mediazione linguistico-culturale. Grazie all'allineamento degli enunciati nelle diverse lingue, la scheda permette agli interlocutori di seguire il dialogo insieme nella lingua prescelta e, eventualmente, di passare in modo agevole da una lingua all'altra (cfr. fig. 1).

Ai fini di una migliore comprensione delle esigenze comunicative legate alla raccolta del consenso informato per il test HIV, ricordiamo che, secondo la normativa italiana vigente, «il paziente prima di sottoporsi al test HIV ha diritto a esprimere il proprio consenso (espresso per iscritto e in modo chiaro e inequivocabile) liberamente e consapevolmente, cioè il paziente ha diritto a esprimere il proprio consenso dopo aver avuto informazioni dettagliate tali da creare le condizioni per effettuare una scelta consapevole»<sup>8</sup>. L'estratto riportato, che tornerà utile ai fini della discussione di alcuni aspetti del tipo di supporto creato, concerne in particolare il dovere del medico di «appurare che il paziente ha capito chiaramente cosa gli è stato spiegato» (Mari 2016) e l'obbligo di raccogliere il consenso.

---

bi- e plurilingui già disponibili (schede, dépliant, *apps* ecc.) spesso realizzate e pubblicate da ospedali e autorità sanitarie, enti di ricerca o associazioni di volontariato.

<sup>7</sup> La scheda creata, che ha visto numerosi passaggi di elaborazione, è il frutto della collaborazione del gruppo di lavoro interdisciplinare (medicina - diritto amministrativo - scienze del linguaggio) di Sassari. Per le traduzioni in inglese, francese e arabo e/o le loro revisioni i nostri ringraziamenti vanno a Margaret Baigent, Geneviève Gauthier e Elias Naddaf.

Ci limitiamo a riportare l'estratto della scheda trilingue IT-EN-FR finora utilizzata (nella versione rivista dopo le prime esperienze sul campo). La scheda completa comprende attualmente anche le versioni araba e tedesca che, anche se finora non usate negli scambi comunicativi, hanno svolto un ruolo fondamentale nella redazione del testo (cfr. oltre).

<sup>8</sup> L'inquadramento giuridico riportato è tratto da uno scambio mail con Elena Sanna (6 giugno 2015 – 6 maggio 2016), alla quale si devono anche le segnalazioni in merito alla giurisprudenza della Suprema Corte (cfr. 4.1). Per maggiori approfondimenti cfr. ad es. Faralli (2013), Mari (2016), Parodi - Perelli Ercolini - Mantovani (2016).

Figura 1 - *Esempio di modello di dialogo: 'Raccolta del consenso informato per il test HIV/AIDS' (estratto)*

<i>Ha capito:</i>	<i>Do you understand:</i>	<i>Avez-vous compris :</i>
– perché si fa il test? ( ) sì ( ) no	– what the test is for? ( ) yes ( ) no	– pourquoi on fait le test ? ( ) oui ( ) non
– come si fa il test, cioè che occorre fare il prelievo di sangue? <sup>[*]</sup>  ( ) sì ( ) no	– how the test is done, that we have to take a blood sample? <sup>[*]</sup>  ( ) yes ( ) no	– la manière dont se fait le test, c'est à dire qu'une prise de sang <sup>[*]</sup> est nécessaire ?  ( ) oui ( ) non
* [il medico indica il disegno raffigurante il prelievo di sangue già usato in precedenza]		
– cosa succede in caso di infezione? ( ) sì ( ) no	– what happens if you have the infection? ( ) yes ( ) no	– ce qui se passe en cas d'infection ? ( ) oui ( ) non
– cosa succede se non fa il test? ( ) sì ( ) no	– what happens if you don't do the test? ( ) yes ( ) no	– ce qui se passe si vous ne faites pas le test? ( ) oui ( ) non
Per il test HIV/AIDS serve il Suo consenso.	To do the HIV test, we need your consent.	Votre consentement est nécessaire pour le test du SIDA.

Prima di discutere le principali caratteristiche del tipo di supporto oggetto di studio, ci sembra infine opportuno riassumere alcuni dei risultati più importanti del *case study* effettuato. Le valutazioni in merito alla qualità e all'utilità del modello di dialogo (su una scala da 1 a 5, dove 5 definisce il giudizio più positivo) da parte dei medici<sup>9</sup> coinvolti nella raccolta del consenso informato ha raggiunto valori molto alti, nonostante presentasse ancora una serie di imperfezioni, emerse grazie alle schede di osservazione e successivamente corrette (cfr. 4.):

Tabella 1 - *La valutazione del supporto utilizzato sul campo da parte di medici*

Punteggio attribuito:	1	2	3	4	5
1= giudizio più negativo; 5= giudizio più positivo					
utilità del supporto	–	–	10,0%	30,0%	60,0%
qualità della comunicazione	–	–	26,7%	30,0%	43,3%

<sup>9</sup> È prevista l'estensione delle attività di valutazione a tutte le categorie di interlocutori interessate (cfr. 6). Per quanto riguarda il gradimento dei materiali plurilingui da parte dei pazienti, disponiamo per ora soltanto di testimonianze indirette raccolte sempre grazie alle osservazioni fatte dai medici, quale la descrizione del caso di un ragazzo che si sarebbe assicurato grazie alle possibilità di interazione offerte dal modello di dialogo.

La valutazione positiva sorprende in particolare di fronte al 30% dei casi in cui le due lingue francese e inglese contemplate dalla versione trilingue usata del modello di dialogo non sono state sufficienti per permettere uno scambio comunicativo soddisfacente ed è stato necessario ricorrere all'intervento di un mediatore linguistico-culturale o di un altro profugo. Colpisce anche la valutazione positiva delle interazioni svolte in base alla scheda predisposta con interlocutori analfabeti.

Insieme all'uso di schede plurilingui sempre più diffuse per fare fronte alle esigenze comunicative in ambito sanitario e ai problemi di affidabilità emersi dall'analisi dei materiali plurilingui svolta, sono sostanzialmente questi risultati promettenti la ragione per la quale riteniamo che le caratteristiche dei modelli di dialogo e il loro uso meritino di essere maggiormente approfonditi.

## 2. *Le principali caratteristiche dei 'modelli di dialogo'*

In sintesi, i supporti bi- o plurilingui oggetto di studio rappresentano ricostruzioni standardizzate di eventi comunicativi, o di parti di essi<sup>10</sup>, da parte di un *team* interdisciplinare, redatte in una varietà linguistica semplificata o "linguaggio chiaro" (*plain language*)<sup>11</sup> con tecniche di scrittura controllata corredate ad es. da immagini e, infine, validate, per essere, almeno potenzialmente, ad alta comprensibilità.

Nello specifico, i modelli di dialogo ricostruiscono gli *script*<sup>12</sup> sottesi agli eventi comunicativi in modo tendenzialmente completo in base alle conoscenze specifiche dei protagonisti su come esse si svolgono di solito e/o come dovrebbero svolgersi idealmente<sup>13</sup>. Com'è noto, grazie alla loro qualità strutturante, gli *script* permettono di regolare e prevedere, entro certo limiti, i probabili corsi d'azione e, contestualmente, di anticipare lo svolgimento degli scambi comunicativi. Questa possibilità appare particolarmente elevata nell'ambito della comunicazione istituzionale<sup>14</sup>, spesso basata sull'osservazione di protocolli e caratterizzata dalla frequente ripetizione di azioni e interazioni comunicative molto simili tra di loro (quali le

<sup>10</sup> Il concetto di "evento comunicativo" risale a Hymes (1972a); per maggiori approfondimenti cfr. inoltre ad es. Duranti (2001) e Deppermann/Spranz-Fogasy (2001).

<sup>11</sup> Cfr. il sito web dell'associazione PLAIN (*Plain Language Association InterNational*; <http://plainlanguagenetwork.org>); per un quadro più approfondito delle ricerche, delle distinzioni concettuali operate, dei progetti di semplificazione del linguaggio e delle iniziative legali portati avanti a livello nazionale e internazionale Fortis (2003) e Bredel/Maaß (2016) (con ricche indicazioni bibliografiche).

<sup>12</sup> Per una discussione approfondita sui concetti di *frame* e *script* cfr. Busse (2012).

<sup>13</sup> In questo lo strumento proposto si distingue sia dai meri inventari di fraseologie sia dai dialoghi inventati o svincolati da una concreta situazione comunicativa, né si tratta necessariamente della traduzione di un testo già predisposto in *plain language*. Nel caso dell'esempio riportato, la ricostruzione dell'evento comunicativo ("raccolta del consenso informato per il test HIV/AIDS") si è basata sia sulle informazioni raccolte dai medici sia sull'approfondimento degli aspetti normativi e giurisdizionali del concetto di consenso informato.

<sup>14</sup> Come ricorda Zorzi (2013: 11), ricollegandosi agli studi di Drew e Heritage (1992: 22), «l'istituzionalità degli incontri [...] è caratterizzata da un obiettivo condiviso, coerente con la natura sociale dell'istituzione, che i partecipanti intendono raggiungere (*goal-orientation*); da restrizioni specifiche su cosa i partecipanti trattano come un contributo adeguato al discorso in atto (*particular constraints*); dall'essere



spiegazioni delle modalità di assunzione dei farmaci prescritti). Appaiono quindi particolarmente adatte alla creazione dei modelli di dialogo le sequenze interattive ripetitive, molto specifiche e circoscritte.

Per il loro potenziale innovativo, dal punto di vista linguistico e traduttologico nei modelli di dialoghi sono particolarmente rilevanti i seguenti aspetti:

- la selezione e l'organizzazione delle strutture linguistiche (lessicali, grammaticali ecc.) in base alle esigenze comunicative manifestate e circoscritte da contesti (*frames, scripts*) ben precisi (quali nell'ambito della comunicazione tra operatore sanitario e paziente, l'accettazione del paziente o la raccolta di consenso per il test HIV usata come esempio nel presente lavoro);
- la combinazione di elementi e strutture linguistiche di base con strutture lessicali e sintattiche altamente specialistiche;
- i saperi specialistici dei partecipanti come punto di partenza, senza i quali non sarebbe possibile ricostruire gli eventi comunicativi in ambito specialistico (approccio cognitivo);
- la modellazione delle informazioni in base ai fattori della situazione comunicativa, con particolare riferimento al rapporto tra l'esplicito e l'implicito e alla variazione linguistica; basti pensare alla gamma delle varianti tra cui è necessario scegliere, a partire dalle forme della deissi personale, o dalle varianti o alternative lessicali per indicare il test HIV (*test HIV/test dell'HIV /test per l'HIV /test AIDS / test dell'AIDS / test degli anticorpi anti-HIV*)<sup>15</sup>.

Di fondamentale importanza risultano in particolare la verifica empirica e validazione della fruibilità dei materiali, l'uso di una varietà linguistica semplificata e la standardizzazione degli scambi comunicativi. A questi aspetti saranno dedicati i seguenti paragrafi.

### 3. *Verifica empirica e validazione della fruibilità dei materiali*

Dall'esame dei materiali bi- e plurilingui già pubblicati<sup>16</sup>, preliminare alla produzione di nuovi supporti, emerge chiaramente il problema dell'affidabilità delle traduzioni prodotte, particolarmente delicato e critico in ambito medico. Nonostante il dichiarato intervento di specialisti nelle traduzioni e/o nei processi di revisione, si segnala ad es. la presenza di espressioni non idiomatiche e/o poco comprensibili,

---

associata ad aspetti del ragionamento, inferenze e implicature che portano ad attribuire alle azioni discorsive valori diversi da quelli attribuiti alla conversazione quotidiana (*inferential frameworks*)».

Esiste ormai un'ampia letteratura sulla comunicazione istituzionale. Per maggiori approfondimenti rinviamo, oltre che ai lavori degli autori già citati, in particolare alle opere di Ehlich/Rehbein 1972 e passim).

<sup>15</sup> Ricordiamo che la scelta della variante linguistica ritenuta più adatta e la rinuncia alla "variatio", specie sulle parole chiave, rientrano tra i principi di base della semplificazione lessicale nella *plain language*.

<sup>16</sup> Cfr. nota a piè di pagina 4.

traduzioni non precise, l'uso di termini destinati alla comunicazione tra specialisti e non accessibili al paziente medio e, infine, allineamenti errati tra testo originale e traduzione<sup>17</sup>. Le criticità emerse mettono in evidenza sia l'importanza cruciale dei processi di verifica e validazione dei materiali bi- e plurilingui sia il rischio che le traduzioni proposte presentino livelli di affidabilità assai variabili. Da qui la necessità di mettere a punto un'impostazione metodologica corretta, tesa allo sviluppo di strategie di controllo o di validazione di una certa solidità.

Concorre alla determinazione di questa esigenza di verifica dell'efficacia comunicativa anche la frequente osservazione secondo la quale in alcune situazioni gli interlocutori possono preferire manifestare la loro disponibilità di cooperazione comunicativa con segnali di *feedback* positivi anche nel caso di mancata comprensione del messaggio. Questo atteggiamento si è ripresentato in occasione della prima verifica empirica dell'impatto dell'impiego del modello di dialogo creato per la raccolta del consenso informato per il test HIV sulla qualità degli scambi comunicativi.

Tra le possibilità di aumentare la qualità e l'affidabilità dei materiali bi- o plurilingui vanno indicati, oltre alla revisione delle traduzioni da parte di team interdisciplinari e plurilingui:

- la verifica della fruibilità dei materiali plurilingui con metodi empirici (quali l'osservazione attiva o partecipante dell'evento comunicativo)<sup>18</sup> che permettono di riconoscere passaggi critici e, contestualmente, di apportare modifiche mirate per evitare o superare le difficoltà riscontrate. La necessità e opportunità di una siffatta verifica non concerne soltanto le versioni nelle varie lingue ma può interessare a monte la stessa redazione in *plain language* concepita come «processo, cioè un modo di procedere per approssimazioni successive fino a ottenere il prodotto voluto: un testo adeguato al ricevente» (Fortis 2003: 4). Nel caso dei modelli di dialogo plurilingui, i due piani di verifica delle versioni nelle varie lingue e della redazione del testo in *plain language* spesso si intrecciano;
- l'impiego di materiali visivi per assicurare la comprensione di termini sufficientemente concreti da prestarsi alla traduzione intersemiotica, quali la raffigurazione del tipo di prelievo di sangue effettuato per il test;
- l'uso strategico di elementi ridondanti quali l'aggiunta di varianti linguistiche e/o lo stesso ricorso alla comunicazione multimediale; ad es. durante l'uso della

<sup>17</sup> Ci limitiamo a riportare alcuni esempi che mettono in evidenza il problema dell'affidabilità dei materiali prodotti per la comunicazione tra medico e paziente non (o parzialmente) italofono. Gli errori riportati risultano particolarmente gravi in quanto possono risultare pericolosi:

(1) it. *È la prima volta che hai questo dolore?* – trad. ted. *Hatten Sie diese Schmerzen schon einmal?* (la traduzione focalizza i dolori avuti già in passato; pertanto la risposta affermativa data in tedesco corrisponde alla risposta negativa in italiano e viceversa); (2) it. *Raddrizza* – trad. ted. tramite il verbo *beugen*, “piegare”; it. *Spingi* – trad. ted. tramite il verbo *ausstrecken*, “raddrizzare” (errore dovuto ad allineamento sfasato); (3) ted. *einnehmen bis die Tabletten alle sind*, trad. it. *assumere tutto il contenuto* (traduzione corretta: “terminare la confezione”); (4) ted. *Gab es das früher schon?* trad. it. *C'era già anche prima?* (traduzione corretta: “Le è già successo prima?”); in tutti i casi gli autori o curatori dei materiali sono stati avvisati.

<sup>18</sup> Per l'impiego di altre metodologie empiriche cfr. i desiderata delineati nelle conclusioni.

prima versione del modello di dialogo si è osservato che la domanda «*Ha capito [...] come si fa il test?*» intesa da alcuni come una domanda tecnica su come è svolta l'analisi in laboratorio; successivamente i dubbi interpretativi sono stati risolti con l'aggiunta di una proposizione esplicativa («*cioè che occorre fare il prelievo di sangue?*») e l'indicazione dell'immagine raffigurante il tipo di prelievo (cfr. l'immagine citata nell'estratto sopra riportato);

- la ristrutturazione delle sequenze interazionali, quali l'aggiunta o la cancellazione di enunciati. Nell'ambito della nostra analisi è emersa ad. es. l'opportunità di snellire un passaggio sulla privacy (cfr. oltre) e quella di inserire una sequenza iniziale riguardante le competenze linguistiche degli interlocutori;
- in cooperazione con enti internazionali, la standardizzazione dei materiali plurilingui per renderli affidabili sia per quanto riguarda l'uso linguistico, sia in riferimento alle sequenzializzazioni<sup>19</sup>;
- la stessa impostazione plurilingue dei materiali. L'inclusione di un maggiore numero di lingue rafforza la prospettiva comparatistica insita all'approccio prescelto, che permette almeno in parte di prevenire o di arginare le difficoltà di comprensione interlinguistiche ed interculturali dovute a usi convenzionali tipici o peculiarità linguistiche e/o culturali. Nel nostro esempio (cfr. l'estratto sopra riportato), questo aspetto si ripercuote già nell'impianto tipografico delle schede: l'introduzione della lingua araba che, com'è noto, è scritta da destra a sinistra, ha imposto di distribuire le risposte «*sì*» e «*no*» su due righe diverse per escludere in partenza il rischio di confondere, per una errata direzione di lettura, le risposte affermative con quelle negative. Ma, come sarà illustrato nel prossimo paragrafo, la dimensione contrastiva può incidere in modo decisivo anche sulla stessa redazione in *plain language* del testo di partenza.

#### 4. *L'uso di varietà semplificate*

In questo tipo di supporto, l'uso della *plain language* persegue in primo luogo l'obiettivo di rendere possibili scambi comunicativi in ambito specialistico tra parlanti con diverso *background* linguistico e/o culturale. Nel caso specifico, si cerca, grazie al ricorso a una o più lingue veicolari, di facilitare la comunicazione tra gli attori sanitari di madrelingua italiana con parlanti non italofoeni e/o con un livello di scolarizzazione molto basso<sup>20</sup>.

Inoltre è contemplata la possibilità di utilizzare i modelli di dialogo per percorsi di (auto)apprendimento linguistico e/o di educazione alla salute o per produrre materiali di supporto per altre categorie svantaggiate, vale a dire per parlanti italofoeni

<sup>19</sup> La discussione dei materiali bi- e plurilingui analizzati ha fatto emergere differenze nell'organizzazione sequenziale preferita e/o ritenuta opportuna dai medici interpellati, nonostante l'ampia condivisione dei saperi specialistici nell'ambito in questione, e a prescindere dalla lingua di partenza, cioè sia nel caso dei testi tedeschi tradotti in italiano, sia nel caso dei testi redatti in italiano e resi in tedesco.

<sup>20</sup> La possibilità di seguire il dialogo per iscritto e di eludere in questo modo le difficoltà connesse alla pronuncia, può facilitare di per sé l'uso di lingue straniere per entrambe le parti.

affetti da problemi fisici o con una padronanza linguistica non sufficientemente sviluppata (basso livello di scolarizzazione, forme di analfabetismo).

In merito alla produzione dei supporti di mediazione linguistico-culturale in *plain language* vale la pena approfondire in particolare due aspetti: la semplificazione concettuale e terminologica e le ripercussioni dell'impostazione plurilingue sulle scelte linguistiche.

4.1 Per quanto riguarda la semplificazione a livello concettuale e terminologico, è bene tener presente la gamma completa di possibilità di semplificazione verbale e non verbale, a cominciare dall'inserimento di definizioni o glosse, alla sostituzione di termini specialistici con termini meno specialistici (cfr. ad es. la scelta, in base ai fattori della situazione comunicativa, tra test HIV, test degli anticorpi anti-HIV, HIV ab, test di screening con metodica ELISA, test ELISA ecc.), l'adozione di espressioni chiare non ambigue o l'uso di materiali visivi (singole foto, ma anche sequenze di immagini ecc.). Ulteriori strategie di semplificazione linguistica riguardano inoltre le possibilità di enucleare ed esplicitare le caratteristiche concettuali dei termini specialistici.

Nel caso del modello di dialogo esaminato, la complessità concettuale è dovuta, oltre al termine *HIV*, al concetto di 'consenso informato', peraltro di forte rilevanza giuridica<sup>21</sup>. La Suprema Corte distingue nettamente tra il diritto all'autodeterminazione e il diritto alla salute, non senza pronunciarsi sulle stesse modalità di informare il paziente. Al riguardo riportiamo il seguente passo tratto dalla sentenza della Corte di Cassazione n. 8035/2016:

Il consenso informato attiene al diritto fondamentale della persona all'espressione della consapevole adesione al trattamento sanitario proposto dal medico (cfr. Corte Cost., 23/12/2008, n. 438), e quindi alla libera e consapevole autodeterminazione del paziente (v. Cass., 6/6/2014, n. 12830), atteso che nessuno può essere obbligato ad un determinato trattamento sanitario se non per disposizione di legge (anche quest'ultima non potendo peraltro in ogni caso violare i limiti imposti dal rispetto della persona umana: art. 32, 2° co., Cost.). [...]

Va al riguardo ulteriormente posto in rilievo come il medico venga in effetti meno all'obbligo di fornire un valido ed esaustivo consenso informato al paziente [...] quando acquisisca il consenso dal paziente con modalità improprie.

(Cass., sezione III civile, sent. 21/04/2016, n. 8035).

Per assolvere al compito comunicativo principale di trasmettere e aiutare a comprendere le informazioni necessarie per la raccolta del consenso informato, ai fini della creazione del supporto di mediazione linguistico-culturale, le informazioni

<sup>21</sup> Per maggiori approfondimenti cfr. ad es. Mari 2016.

L'unità lessicale complessa non è stata riconosciuta come tale da entrambi gli analizzatori di leggibilità utilizzati (<http://labs.translated.net/leggibilita-testo/>; <http://www.corrige.it>); tuttavia, questa correzione non dovrebbe modificare il giudizio complessivo della leggibilità del testo, vale a dire l'attribuzione del livello di difficoltà 'facile' secondo l'indice GULPEASE per tutti i tre livelli di scolarizzazione presi in considerazione.

richieste sono state enucleate ed esplicitate, sulla base delle fonti disponibili, e organizzate sotto forma di domande chiuse a risposta semplice o multipla (in base al modello della *quaestio* o principio secondo il quale i testi e le singole parti di essi possono essere considerati come risposte a domande specifiche, esplicite o implicite; cfr. Klein - von Stutterheim 1987, 1992; per la resa del concetto in italiano cfr. anche Chini 1999; Repetto 2015)<sup>22</sup>.

4.2 Sulla redazione del testo nelle varie lingue ha inciso fortemente l'esigenza di creare materiali plurilingui redatti in varietà linguistiche semplificate ma corrette e conformi ai canoni di un uso linguistico adeguato o «appropriato all'evento comunicativo in atto» (Ciliberti 2012: 2)<sup>23</sup>, affinché possano essere usati allo stesso tempo per percorsi di formazione linguistica (sia per i parlanti non italo-foni sia per gli operatori sanitari). Questa impostazione plurilingue ha avuto ripercussioni sulla stessa versione italiana nei casi in cui, per la diversità dell'uso linguistico nelle varie lingue, le strutture semplificate o ritenute tali non trovavano corrispondenze o equivalenti altrettanto semplici nelle altre lingue. Appaiono emblematiche le difficoltà riscontrate nella resa dell'enunciato «*è garantita la privacy; esiste il segreto tra medico e paziente*» (successivamente eliminato a favore della semplice affermazione «*i risultati del test saranno comunicati soltanto a Lei*») che si è rilevato particolarmente complicato: sia perché l'uso dell'internazionalismo *privacy* e quello delle traduzioni letterali di *segreto* sono risultati meno diffusi di quanto inizialmente immaginato, sia perché la traduzione della seconda parte dell'enunciato sembra comportare, ad esempio in tedesco e in arabo, il passaggio ad un registro linguistico più specialistico e formale, sempre che si opti per un tipo di semplificazione linguistica che non violi l'appropriatezza delle scelte linguistiche.

### 5. *La standardizzazione dei materiali: tra vantaggi e criticità*

Va specificato che il carattere standardizzato dei modelli di dialogo non è dovuto soltanto alla scelta di usare una varietà linguistica semplificata, ma si ricollega più in generale all'intento di promuovere *best practices*, in linea con gli obiettivi dei

<sup>22</sup> Nello specifico sono stati usati come fonte la descrizione dell'evento comunicativo data dai medici, il testo della dichiarazione di consenso informato da firmare e, infine, la definizione tratta da Parodi - Perelli Ercolini - Mantovani (2016): «l'accettazione che il paziente esprime a un trattamento sanitario, in maniera libera, e non mediata dai familiari, dopo essere stato informato sulle modalità di esecuzione, i benefici, gli effetti collaterali e i rischi ragionevolmente prevedibili, l'esistenza di valide alternative terapeutiche», adattata al test HIV e usata come falsariga per formulare le domande e le risposte del modello di dialogo.

<sup>23</sup> Cfr. la nozione di competenza comunicativa introdotta da Hymes (1972b; 1992) concepita «come la capacità del parlante di usare una lingua nel modo ritenuto più appropriato all'evento comunicativo in atto. La competenza linguistica non costituisce per Hymes che una componente della competenza socio-linguistica in quanto la scelta di come realizzare verbalmente quanto si intende dire discende direttamente dagli aspetti socio-situazionali del contesto in cui la comunicazione ha luogo» (Ciliberti 2012: 2).

percorsi formativi degli attori sanitari (cfr. ad es. l'inserimento di corsi incentrati sull'interazione medico-paziente nei piani di studio dei corsi di laurea in medicina).

In particolare, il modello di dialogo si propone di rendere trasparente il processo di semplificazione linguistica che caratterizza sia il cosiddetto *foreigner talk* sia la comunicazione tra medico e paziente (in particolare nei colloqui con i pazienti con un basso livello di istruzione)<sup>24</sup> Allo stesso tempo, si prefigge di offrire aiuti concreti per affrontare la complessità comunicativa dell'interazione e per individuare scelte linguistiche adatte allo scopo dello scambio comunicativo.

La standardizzazione dello scambio comunicativo è considerata uno dei principali vantaggi dello strumento creato. Nelle parole di uno dei medici coinvolti nel progetto, Nicola Grandi, «la traccia guidata non fa dire troppo o troppo poco. Non è un processo influenzato dal tempo a disposizione, dall'umore o dall'empatia o dalla mera capacità comunicativa del medico»<sup>25</sup>.

Inoltre, la traccia, in quanto messa per iscritto ed espressione di uno standard di riferimento per tutti i partecipanti sia italofoeni che non italofoeni, contribuisce a mediare tra i diversi modelli comportamentali e/o culturali a confronto.

Alla standardizzazione delle interazioni sono infine legati i seguenti aspetti: i modelli di dialogo creati potrebbero fungere da promemoria/protocollo per le interazioni particolarmente complesse, servire in alcuni casi a scopo documentativo e fungere da serbatoio per il bagaglio di competenze maturate nel tempo (funzionale ad es. all'avviamento di nuove unità di personale).

Per contro, i limiti strutturali del modello di dialogo presentano allo stesso tempo notevoli svantaggi: non permettono di incoraggiare i pazienti a fare domande, di approfondire gli aspetti non previsti dalla traccia ecc. Questa criticità richiama l'attenzione sulla necessità di utilizzare i modelli di dialogo in modo adeguato e di indagare quali siano le situazioni adatte al loro impiego (cfr. oltre).

## 6. *A mo' di conclusioni: desiderata e prospettive di ricerca*

Dopo i primi riscontri incoraggianti, i desiderata sono tanti. Va menzionato in primo luogo l'auspicio di poter coinvolgere nei lavori le diverse categorie degli interlocutori o attori interessati (nel caso specifico, oltre ai medici, i pazienti e gli altri operatori sanitari), ad es. secondo il *polyocular approach* (cfr. Fage-Butler 2013): sia per dare voce a tutti gli interessati, a sostegno delle politiche di *empowerment* delle categorie vulnerabili e in linea con il focus sull'impatto delle qualità delle relazioni

<sup>24</sup> Entrambi i contesti situazionali che si intersecano o sovrappongono nella comunicazione bi- o plurilingue in ambito sanitario, sono tendenzialmente caratterizzati da una forte asimmetria delle relazioni sociali; per approfondimenti cfr. ad es. Bernini (2010) e Zorzi (2013). In siffatti contesti, anche per la delicatezza degli argomenti trattati, appare particolarmente auspicabile una maggiore trasparenza delle semplificazioni effettuate che permette di verificare in che misura sono adeguate o meno ai fini facilitare la comprensione e la partecipazione agli scambi comunicativi.

<sup>25</sup> La citazione è tratta da una comunicazione inviata all'autrice in data 12 febbraio 2016.



interpersonali negli studi sulla comunicazione in ambito specialistico<sup>26</sup>, sia perché l'inclusione di tutte le categorie di partecipanti offre maggiori probabilità in termini di riuscita qualitativa dei materiali prodotti.

Importante appare per la documentazione e la verifica l'utilizzo di ulteriori metodi empirici quali le registrazioni audio e video, il rilevamento dei movimenti oculari e l'adozione del *think-aloud method*, che offrirebbero ulteriori possibilità di ricerca:

- è noto che le registrazioni audio e video, grazie alla documentazione di fenomeni di esitazione, pause o sovrapposizioni dei turni ecc. e ad es. attraverso l'individuazione di punti di rottura nella progettazione microstrutturale dell'interazione, permettono di rilevare e analizzare in modo più approfondito i passaggi critici nello scambio comunicativo spesso riconducibili alla sovrapposizione e/o collisione di *patterns (frames)* comunicativi e comportamentali tipici delle lingue e culture a contatto. In altre parole consentono una conoscenza più approfondita dell'incidenza di variabili quali «le diverse modalità di relazionarsi con gli attori sanitari, il fondare ciò che si dice su sussunti culturali, raramente esplicitati o riconosciuti come tali» (Zorzi 2013: 12) e per evitare e/o affrontare in modo più adeguato i «fraitendimenti o resistenze emotive di varia natura» (ibidem) che ne possono derivare. Sia ai fini scientifici sia ai fini applicativi sarebbe indubbiamente prezioso poter disporre di una mappatura estesa alle diverse varietà linguistiche presenti nel territorio;
- grazie alle registrazioni audio e video, all'applicazione del *think-aloud method* e al rilevamento dei movimenti oculari (*eye-tracking*), sarebbe possibile approfondire maggiormente l'impiego effettivo di questi modelli di dialogo nel solco degli studi di usabilità (*usability studies*). L'analisi dei dati riguardanti il ricorso allo strumento in quanto tale (l'uso da parte di chi in quali punti dell'interazione, in quali no, per quante volte, per quale tipo di difficoltà comunicativa, per quale combinazione di lingue ecc.) consentirebbero di appurare in maniera più accurata il fabbisogno dei vari tipi di supporti utili per sostenere scambi bi- o plurilingui (a cominciare dai materiali a carattere dialogico creati o dall'intervento dei mediatori linguistico-culturali). Contestualmente, sarebbe possibile stabilire la misura in cui è possibile soddisfare o meno le esigenze comunicative con l'aiuto dello strumento creato e, infine, tali dati permetterebbero di individuare, descrivere e caratterizzare con maggiore cognizione di causa le sequenze interattive adatte e non per l'uso degli strumenti creati;
- infine, dal confronto dei materiali creati con gli enunciati effettivamente prodotti durante le interazioni registrate, potrebbero scaturire nuove prospettive di ricerca. Attraverso questo tipo di verifica sarebbe possibile rilevare il grado di effettiva applicazione di questi modelli: appaiono di particolare interesse le scelte linguistiche effettivamente effettuate, oltre ai passaggi saltati e/o inseriti,

<sup>26</sup> Cfr. l'intervento di Jan Engberg dal titolo "PR, Trust and Linguistics: How modern approaches to meaning can help companies assess their presented image" tenuto in occasione del convegno internazionale «Linguistica e Comunicazione d'Impresa» (Macerata, 27-28 novembre 2014).

con ricadute positive non soltanto sull'ottimizzazione delle sequenze interattive proposte ma anche in termini di conoscenza delle modalità comunicative.

Per concludere, ricordiamo che la realizzazione dei supporti a carattere dialogico in ambito medico/ospedaliero è volta alla messa a punto di buone pratiche con l'intento di realizzare un sistema di accoglienza, di assistenza medica e di sorveglianza sanitaria quanto più esteso ed accurato possibile. Pertanto i materiali studiati andrebbero usati come supporti comunicativi propriamente detti che il personale medico e/o sanitario dovrebbe utilizzare insieme ai pazienti, escludendo gli scambi comunicativi che per la loro complessità interazionale e delicatezza richiederebbero l'intervento di un mediatore linguistico-culturale.

### *Bibliografia*

- BERNINI G. (2010), foreigner talk, in: RAFFAELE S. (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana G. Treccani ([http://www.treccani.it/enciclopedia/foreigner-talk\\_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/foreigner-talk_(Enciclopedia-dell'Italiano)/)).
- BREDEL U. - MAASS CH. (2016), *Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen – Orientierungen für die Praxis*, Duden, Berlin.
- BÜHRIG K. - MEYER B. (2015), Ärztliche Gespräche mit MigrantInnen, in BUSCH A. - SPRANZ-FOGASY Th. (Hg.), *Handbuch Sprache in der Medizin*, de Gruyter, Berlin, 300-316.
- BÜHRIG K. - REDDER A. (2013), Praxeogramm und Handlungsmuster als Methoden der Mehrsprachigkeitsanalyse, in REDDER A. - PAULI J. - KIESSLING R. - BÜHRIG K. - BREHMER B. - BRECKNER I. - ANDROUTSOPOULOS J. (Hrsg.), *Mehrsprachige Kommunikation in der Stadt - das Beispiel Hamburg*, Waxmann, Münster: 81-103.
- BUSSE D. (2012), *Frame-Semantik. Ein Kompendium. Einführung – Diskussion – Weiterentwicklung*, De Gruyter, Berlin / Boston.
- CILIBERTI A. (2012), La nozione di 'competenza' nella pedagogia linguistica: dalla 'competenza linguistica' alla 'competenza comunicativa interculturale', in *Italiano LinguaDue*, n. 2. 2012, 1-10, <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2808>.
- CHINI M. (1999), Processi di testualizzazione in italiano L1 e L2: aspetti della coesione e gerarchizzazione di testi narrativi, in SKYTTE G. - SABATINI F. (a cura di), *Linguistica testuale comparativa* a cura di Museum Tusulanum Press, Copenhagen: 263-279.
- DEPPERMAN A. - SPRANZ-FOGASY TH. (2001), Aspekte und Merkmale der Gesprächssituation, in BRINKER K. - ANTOS G. - HEINEMANN W. - SAGER S.F. (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, vol. 2, de Gruyter, Berlin/New York, 1148-1161.
- DURANTI A. (2001), *L'etnografia del parlare quotidiano*, Carocci, Roma.
- FAGE-BUTLER A.M. (2013), Including patients' perspectives in patient information leaflets: A polyocular approach, in *Fachsprache*, 35/3-4, 2013: 140-154.
- EHLICH K. - REHBEIN J. (1972), Zur Konstitution pragmatischer Einheiten in einer Institution: Das Speiserestaurant, in WUNDERLICH D. (Hrsg.), *Linguistische Pragmatik*, Athenäum, Frankfurt a.M.: 209-254.



- FARALLI C. (a cura di) (2012), *Consenso informato in medicina: aspetti etici e giuridici*, numero unico di *Salute e Società*, XI, 3.
- FORTIS D. (2003), *Il Plain Language: quando le istituzioni si fanno capire. I quaderni del MdS*, <http://www.mestierediscrivere.com/uploads/files/PlainLanguage.pdf>.
- HYMES D. (1972a) Models of the interaction of language and social life, in GUMPERZ J.J. - HYMES D. (eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 35-71.
- HYMES D. (1972b), "On communicative competence", in PRIDE J.P. - HOLMES J. (eds), *Sociolinguistics*, Penguin Books, Harmondsworth, pp. 269-93.
- HYMES D. (1992), The concept of communicative competence revisited, in PÜTZ M. (ed.), *Thirty Years of Linguistic Evolution. Studies in honour of René Dirven on the occasion of his 60th birthday*, Benjamins, Amsterdam, 31-58.
- KLEIN W. - VON STUTTERHEIM C. (1987), Quaestio und referentielle Bewegung in Erzählungen, in *Linguistische Berichte*, 109: 163-183.
- KLEIN W. - VON STUTTERHEIM C. (1992), Textstruktur und referentielle Bewegung, in *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 86: 67-92.
- MARI G. (2016), Consenso informato, ma cosa è realmente?, in *RC (Responsabile Civile per la tutela del cittadino danneggiato)*, quotidiano medico-legale e giuridico online), <http://www.responsabilecivile.it/consenso-informato-ma-cosa-e-realmente>.
- ORLETTI F. - FATIGANTE M. (a cura di) (2013), La sfida della multiculturalità nell'interazione medico-paziente, numero unico di *Salute e società*, XII,1, 2013, Franco Angeli, Milano.
- PARODI E.G. - PERELLI ERCOLINI M. - MANTOVANI R. (2016), *Consenso informato in medicina*, <https://www.enpam.it/wp-content/repository/universaliamedia/CI/index.htm>.
- REPETTO V. (2015), 9. La struttura informativa dell'enunciato in apprendenti tedescofoni di italiano L2: apprendimento spontaneo e guidato a confronto, in CHINI M. (ed.), *Il parlato in (italiano) L2. Aspetti pragmatici e prosodici*, Franco Angeli, Milano: 177-198.
- ROSS D. (2004), Profili morfologici della lingua medica: contrasti in ambito germanico-romanzo, in *Rivista internazionale di tecnica della traduzione*, (8), 2004: 107-128.
- YLÖNEN S. (2010), Deutsch im medizinischen Kontext, in KRUMM H.-J. - FANDRYCH C. - HUFESSEN B. - RIEMER C. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK)*, Walter de Gruyter, Berlin - New York: 467-476.
- ZORZI D. - MONZONI C. (2004), Le chiamate al 118: pattern ricorrenti nella negoziazione delle informazioni, in BERNINI G. - FERRARI G. - PAVESI M. (a cura di), *Atti del 3° Congresso di studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AItLA)*, Guerra, Perugia: 129-151.
- ZORZI D. (2013), Editoriale, in ORLETTI F. - FATIGANTE M. (a cura di), *La sfida della multiculturalità nell'interazione medico-paziente*, numero unico di *Salute e società*, XII,1, 2013, Franco Angeli, Milano: 11-14.

## Analisi Conversazionale e (a)simmetria dei ruoli nel parlato intercettato

The aim of our study is to test if social relations (i.e. symmetry and asymmetry) can be reproduced on language. The authors examine a corpus made up of wiretapped and bugged conversations through an experimental approach based on the principles of Conversation Analysis and on the measurement of its phonetic and sociophonetic correlates. Results obtained, even if not tested statistically, indicate new linguistic perspectives and suggestions applicable on the Forensic context. The authors truly hope that this study will shed light on Forensic Linguistics and that scientific interests towards this discipline will increase in the near future.

### 1. *Introduzione*

Il presente contributo s'inserisce negli studi della Linguistica forense mediante un approccio sperimentale che interseca le tecniche dell'Analisi Conversazionale alle interazioni intercettate a scopo forense. Nello specifico, s'intende verificare se, attraverso l'analisi di parametri linguistico-conversazionali, sia possibile risalire alle relazioni di simmetria ed asimmetria sociale presenti nelle intercettazioni costituenti il corpus della ricerca. Alla novità dell'approccio consegue un'interpretazione cauta ed attenta dei risultati da parte degli autori che, operando delle semplificazioni analitiche e delle osservazioni preliminari, sono coscienti della perfettibilità dello studio. Sarà proprio nostra intenzione futura approfondire statisticamente i risultati presentati in questa prima fase del lavoro ed aumentare il numero dei parametri osservabili al fine di costruire nuove strade di analisi linguistica spendibili sul piano forense.

### 2. *Linguistica Forense in Europa e in Italia*

La Linguistica Forense è un settore della Linguistica Applicata avente genesi relativamente recente. Sebbene negli ultimi quarant'anni del secolo scorso vari siano stati i lavori, accademici e non, riconducibili alla suddetta disciplina (Bryant, 1930; Levi, 1982; Svarvttik, 1968), la Linguistica Forense s'inscrive formalmente nelle scienze linguistiche grazie alla pubblicazione del saggio *Author identification, idiolect and linguistic uniqueness* scritto da Malcolm Coulthard e apparso sulla rivista *Applied Linguistics* nel 2004 (Coulthard, 2004: 431-447). La prospettiva anglosassone scinde la disciplina e ascrive alla *Forensic Linguistics* la predilezione verso i testi scritti e, in generale, verso il linguaggio settoriale

---

<sup>1</sup> Laboratorio di Fonetica, Università della Calabria.

utilizzato nella giurisprudenza<sup>2</sup> (Gibbons, 2003; Tiersma, 2000; Tiersma - Solan, 2012; Romito - Ciardullo, 2015) e a questi elementi testuali era anche rivolta l'attenzione dei primi studi) e alla *Forensic Phonetics* gli aspetti prettamente acustici. In Italia la situazione si presenta stantia: difatti, la questione riguardante i compiti e l'identificazione delle discipline di riferimento è ancora oggi aperta e controversa. Se dal punto di vista giurisprudenziale, il Codice di Procedura Penale regolamenta l'affidamento degli incarichi (Art. 221 regola la nomina del perito da parte del Giudice che lo sceglie "tra gli iscritti negli appositi albi o tra persone fornite di particolare competenza nella specifica disciplina", nonostante non esista nel concreto un albo ad hoc di linguisti forensi e/o periti fonici da cui poter attingere) e lo svolgimento delle operazioni peritali (l'Art. 268 comma 7 recita "[...] Il giudice dispone la trascrizione integrale delle registrazioni ovvero la stampa in forma intellegibile delle informazioni contenute nei flussi di comunicazioni informatiche o telematiche da acquisire"), la Linguistica Forense in Italia non gode della presenza di alcun corso di matrice universitaria e/o istituzionale. Nonostante altrove venga considerata una disciplina forense fondamentale, nel contesto italiano ancora gravitano dubbi sul suo effettivo posto tra le scienze, in quanto risulta di difficile soluzione lo stabilire se essa attiene alla Criminalistica, alle Scienze Investigative o alle Scienze Umane come negli altri paesi. Altra difformità rispetto al resto – almeno – d'Europa<sup>3</sup> è costituita dall'esiguo numero di conferenze, ricerche e pubblicazioni legate a quest'ambito specifico. Gli entusiasmi derivati dalla novità e dall'urgenza di numerosi casi giudiziari<sup>4</sup> fomentarono l'organizzazione di uno – se non dell'unico – convegno interamente dedicato alla disciplina dal titolo "L'identificazione della persona per mezzo della voce" (Ferrero *et al.*, 1979) e alla specializzazione di competenze in mano a studiosi aventi background eterogenei (Romito, 2013: 179). Ben presto, però, il fervore manifestato negli anni *clou* scemò sino a ricollocare i flussi d'interesse scientifico negli alvei d'origine. Attualmente, alla mancanza di percorsi preposti alla formazione di esperti di/in Linguistica Forense corrisponde la carenza di omogeneità sia rispetto ai curricula vitae di chi si approccia alla disciplina che in merito alla qualità dei compiti espletati. Al momento vengono affidati quasi esclusivamente incarichi di trascrizione di registrazioni e di identificazione del parlatore anonimo e i periti presentano esperienze di studio e di lavoro diverse tra loro. Appare logico osservare che, rispetto agli anni Duemila, "tale calo di competenza dell'esperto si accompagna ad un aumento di competenza pseudo tecnica che trasforma una perizia nella mera applicazione di sequenze e passi procedurali privi di qualunque interpretazione o valutazione" (Romito, 2013: 180). Ciò conduce alla giustificazione del panorama peritale italiano: vi

<sup>2</sup> Proprio a questi elementi testuali era rivolta l'attenzione dei primi studi.

<sup>3</sup> I paesi del Nord e Centro Europa costituiscono modelli esemplari per la considerazione scientifica della Linguistica Forense: le Università anglosassoni di York e Cambridge mantengono un alto profilo di ricerca nella LF, organizzano conferenze a cadenza annuale e la prima istituzione vanta la nascita di IAFPA (*International Association of Forensic Phonetics and Acoustics*), della rivista internazionale interamente dedicata e alcuni dei linguisti forensi più importanti al mondo. Anche la Danimarca con l'Università di Aarhus si pone ad un ottimo livello di ricerca nella Linguistica Forense.

<sup>4</sup> Si pensi al caso Aldo Moro (<http://www.archivio900.it/it/documenti/doc.aspx?id=375>) e alla strage di Peteano (<https://www.nazioneindiana.com/2008/07/08/ombre/>) che utilizzarono perizie linguistiche e foniche come strumento di ricerca della prova.

sono sempre più giudici che affidano gli incarichi a meri esperti del suono – siano essi DJ o esperti di altri settori (Romito - Galatà, 2007: 231-234) piuttosto che ad esperti aventi formazione di preminenza linguistico-fonetica.

### 3. *Analisi conversazionale in contesto forense e ipotesi di ricerca*

L'analisi di un parlato spontaneo non può prescindere dal considerare gli aspetti pragmatici del meccanismo interazionale: le prese di turno (problemi legati all'avvicendamento del turno e alla sua estensione temporale, eventuali sovrapposizioni legate al numero dei partecipanti e ai meccanismi di scelta dell'interlocutore) e i fenomeni di *repair* (Fele, 2007; Fele - Giglioli, 2000; Sacks, Schegloff - Jefferson, 1974), l'organizzazione delle azioni (Fele - Giglioli, 2000: 137-155) e quella relativa alle sequenze di azioni. Questi elementi si modificano a seconda del tipo di relazione simmetrica o asimmetrica sottesa tra i parlanti. Nel caso di una relazione simmetrica, si riscontra un egual numero di turni di parola per parlante, una negoziazione progressiva di ogni turno che ha luogo in un ordine non fisso dove sono ammesse le sovrapposizioni tra turni, visto il loro avanzamento non gerarchizzato. La relazione asimmetrica (Frankel, 1990; Mishler, 1984; Orletti, 2000) si verifica, invece, quando il potere comunicativo e l'insieme dei diritti e dei doveri interazionali non è equamente distribuito tra i parlanti, generando così l'orchestrazione dei turni, individuabile quando solo ad uno dei parlanti, definito regista, spetta il diritto di selezionare i propri interlocutori e di scegliere il contenuto delle interazioni stesse. Attraverso l'orchestrazione, è possibile “[...] specificare come le forme di potere in atto [...] non corrispondano a un atto unilaterale di dominanza, quanto piuttosto al precipitato di una procedura ratificata da entrambe le parti (dominatore e dominato)” (Fele, 2007: 115). L'asimmetria conversazionale è quindi caratterizzata da una struttura di presa dei turni gerarchizzata (Cfr. Heritage, 1985; Labov - Fanshel, 1977; McHoul, 1990; Mehan, 1979) in cui l'orchestrazione si manifesta attraverso fenomeni di tipo quantitativo (durata e numero di turni in proprio possesso), interazionale (mediante turni in cui si assume e mantiene il controllo dell'interazione impartendo ordini, facendo domande, etc., selezionando i propri interlocutori, l'inizio e la fine del turno degli interlocutori), semantico (il significato, il topic e l'eventuale *switch* argomentale dell'interazione viene deciso dal regista) e strategico.

L'obiettivo del presente lavoro è stabilire se sia possibile individuare, attraverso tali principi conversazionali e i relativi correlati fonetici e socio-fonetici (Calamai, 2015: 21), i ruoli di potere sociale all'interno di un'interazione problematica, nel nostro caso, intercettata. In questa sede verranno presentati tre *case study* forensi caratterizzati da determinate relazioni di simmetria/asimmetria sociale: nella prima e terza conversazione si riscontra asimmetria tra i rispettivi interagenti mentre la seconda prevede eguale status per entrambi gli attanti (Cfr. § 4). Gli autori intendono verificare se a tali relazioni sociali corrispondano simmetrie o asimmetrie conversazionali negli eventi linguistici (cfr. Hymes, 1963) considerati.

#### 4. *Materiali e metodi*

Le analisi sono state condotte su un corpus di conversazioni intercettate contenute in tre progressivi estratti dagli atti relativi a tre diversi procedimenti penali. Essi sono in ordine: il progressivo R4 del p.p. 43733/06 RGNR e 8265/06 R.G. GIP Milano, il progressivo 125 del p.p. 1222/04 RGNR DDA e il progressivo 4612 del p.p. 1389/08/21 RGNR DDA Reggio Calabria. La prima e la terza conversazione costituiscono esempi di asimmetria sociale, a differenza della seconda i cui interagenti possiedono eguale status sociale. La prima conversazione, avvenuta tra un capo 'ndranghetista e gli affiliati, è stata intercettata durante una riunione svoltasi a Milano per determinare il nuovo referente per la regione Lombardia. La seconda intercettazione vede impegnati due capi famiglia ('ndrine) e manifesta una completa simmetria dei ruoli sociali mentre nella terza registrazione captata i due ruoli, rappresentati da un capo mandante e da un funzionario dello Stato (in seguito accusato di rapporti stretti con la 'ndrangheta) intrattengono una relazione asimmetrica.

Come già detto in precedenza, sono stati misurati parametri di natura fonetica:

- tempo totale, pari alla somma delle catene foniche (Pettorino - Giannini, 2004), corrispondenti in questo caso alla somma della durata delle sequenze articolate, più quella delle pause prodotte dal parlante (Watzlawick *et al.*, 1971);
- tempo articolato (Pettorino, 2003), pari alla somma della durata dei *run* (Miller *et al.*, 1984: 218-219) considerati (calcolati in ms e in percentuale);
- tempo di silenzio, pari alla differenza tra il tempo totale e quello di articolazione (calcolato in ms e in percentuale rispetto al tempo totale);
- numero e durata dei turni, dei run e delle catene foniche;
- velocità di eloquio, pari al rapporto tra il numero delle sillabe e la durata dell'enunciato (Sorianello, 1996: 95);
- velocità di articolazione, eguale al «[...] rapporto tra il numero delle sillabe e la durata della catena fonica» (Sorianello, 1996: 95);
- durata media delle sillabe;
- durata media delle pause vuote (vale a dire degli intervalli di silenzio), delle pause piene (esitazioni, produzioni non compiute dal punto di vista articolatorio) e degli allungamenti vocalici;

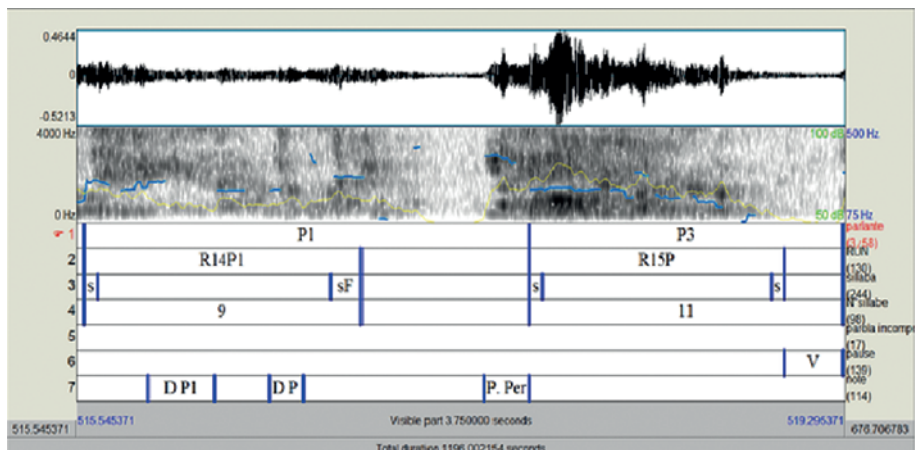
e sociofonetica:

- il numero delle sovrapposizioni (Bazzanella, 1994: 67), ovvero il numero delle volte in cui il parlante ricevente interrompe il detentore del turno, sovrapponendosi ad esso ma non ottenendo il turno di parola;
- il numero delle interruzioni, pari al conteggio delle volte in cui il ricevente interrompe il turno del suo interlocutore ottenendo il turno di parola (Bazzanella, 2008: 199-200);
- il numero delle prese di turno definite “neutre” dagli autori, in cui i parlanti si alternano nella presa di turno senza contesa alcuna;
- il numero di forme di pronomi di prima persona singolare<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Si confronti il successivo dedicato alle analisi.

Le analisi acustiche sono state effettuate mediante l'utilizzo di due differenti software: Sound Forge versione 4 per la fase di editing e PRAAT 6.0.15 per l'etichettatura e le analisi acustiche (fig. 1).

Figura 1 - Esempio di etichettatura compiuta su PRAAT



## 5. Analisi e risultati

Le tabelle che seguono (tab. 1, 2 e 3) presentano i risultati analitici suddivisi per conversazione e per parlante.

Tabella 1 - Risultati osservati per parlante in base ai parametri osservati nella prima conversazione

	Prima intercettazione		
	P1	P2	P3
Tempo totale	38,05	39,02	45,86
Tempo articolato	31,19	33,79	30,33
% tempo articolato	82%	87%	66%
Tempo di silenzio	6,86	5,23	15,53
% tempo di silenzio	18%	13%	34%
Sequenze articolate	18	19	21
Durata media sillaba	0,17	0,16	0,13
Durata media pause totali	0,46	0,52	0,92
Durata media pause piene	0,19	0,33	0,65
Velocità di eloquio	4,57	5,88	5,86
Velocità di articolazione	5,86	6,47	8,17
Scarto 1 VI<VF	0,10	0,08	0,06
Scarto 2 VI>VF	0,04	0,02	0,03
Numero delle sovrapposizioni	20	2	3
Numero delle interruzioni in cui si tiene il turno	8	5	2
Numero delle pause neutre	2	5	2
Numero di pronomi personali di prima persona	20	9	1

Tabella 2 - Risultati osservati per parlante in base ai parametri osservati nella seconda conversazione

	<i>Seconda intercettazione</i>	
	<i>P1</i>	<i>P2</i>
Tempo totale	40,89	24,94
Tempo articolato	30,36	19,19
% tempo articolato	74%	77%
Tempo di silenzio	10,53	5,75
% tempo di silenzio	26%	23%
Sequenze articolate	17	13
Durata media sillaba	0,14	0,13
Durata media pause totali	0,70	0,96
Durata media pause piene	0,43	0,40
Velocità di eloquio	5,40	6,00
Velocità di articolazione	7,19	7,53
Scarto 1 VI<VF	0,10	0,05
Scarto 2 VI>VF	0,03	0,07
Numero delle sovrapposizioni	7	11
Numero delle interruzioni in cui si tiene il turno	10	10
Numero delle pause neutre	5	6
Numero di pronomi personali di prima persona	16	2

Tabella 3 - Risultati osservati per parlante in base ai parametri osservati nella terza conversazione

	<i>Terza intercettazione</i>	
	<i>P1</i>	<i>P2</i>
Tempo totale	37,89	46,14
Tempo articolato	30,59	35,85
% tempo articolato	81%	78%
Tempo di silenzio	7,30	10,29
% tempo di silenzio	19%	22%
Sequenze articolate	15	18
Durata media sillaba	0,17	0,15
Durata media pause totali	0,61	0,64
Durata media pause piene	1,04	0,18
Velocità di eloquio	4,90	5,06
Velocità di articolazione	6,16	6,78
Scarto 1 VI<VF	0,06	0,04
Scarto 2 VI>VF	0,05	0,04
Numero delle sovrapposizioni	11	12
Numero delle interruzioni in cui si tiene il turno	33	33
Numero delle pause neutre	21	15
Numero di pronomi personali di prima persona	11	20

Le tabelle precludono alla discussione dei dati da noi considerati rilevanti in relazione alle tre situazioni sociali considerate.



*In primis*, si osserva il valore del tempo articolato nella seconda conversazione da noi ipotizzata che è pari al 74% per il primo parlante e al 77% per il secondo. Anche i rispettivi tempi di silenzio, espressi in percentuale (26% e 23%), mostrano valori molto prossimi tra di loro.

Il secondo dato rilevante è la durata media delle sillabe della prima e della terza conversazione. Nella prima interazione, colui che detiene il potere sociale impiega mediamente più tempo per produrre le sillabe (0,17 s) rispetto agli altri due locutori mentre nell'ultima conversazione, il primo parlante, rappresentato da un capo, annovera una durata media del numero di sillabe articolate (0,17 s) maggiore, seppur di poco, del secondo locutore (0,15 s) incarnato da un funzionario dello Stato. Per quanto i valori mostrino una minima differenza, la significatività della stessa andrà dimostrata con opportune analisi statistiche.

Per quanto riguarda la durata media delle pause totali, nella terza conversazione il regista riporta il valore minore tra i tre interagenti, in linea con i valori discussi a proposito dell'interazione medico-paziente (Orletti, 1994: 106-108).

Le pause piene usate dal regista della prima conversazione esibiscono un valore decisamente basso (0,19 s) rispetto a quelli degli altri parlanti (Orletti, *ibidem*). Nella seconda interazione, i parametri hanno valori quasi equivalenti (P1= 0,43 s e P2=0,40 s), mostrando ancora una volta l'omogeneità quantitativa dei ruoli. Nella terza conversazione, il *gap* è evidente: P1 riporta il valore 1,04 s mentre P2 esibisce 0,18 s, avvalorando l'ipotesi di asimmetria conversazionale.

Altri parametri da considerare sono le velocità di eloquio e di articolazione. Per quanto riguarda il primo parametro, la situazione che si delinea è la seguente: nella prima conversazione, per il regista rileviamo il valore più basso (4,57) tra tutti gli interagenti. La seconda interazione presenta valori molto prossimi tra di loro mentre la terza interazione è associabile alla prima in quanto il regista registra un valore di poco minore (4,90) a quello del suo interlocutore. Valori aventi simile andamento si rilevano per la velocità di articolazione. I registi della prima e terza conversazione presentano una velocità di articolazione e di eloquio minore perché, grazie al loro ruolo conversazionale, possono produrre un parlato più accurato ed iperarticolato rispetto a quello dei loro interagenti.

Nella prima conversazione, si è inoltre osservata la percentuale delle sovrapposizioni rispetto alla somma dei tentativi di presa del turno. Per P1 si registra il valore minore delle interruzioni (28,5%) rispetto a quelle calcolate per i suoi interlocutori (P2= 71,4% e P3=66,6%).

Ultimo valore da tenere in considerazione è il numero dei pronomi personali di prima persona utilizzati dai locutori delle intercettazioni captate. Nella prima conversazione si rileva un uso consistente fatto da P1: questa pratica rientra nelle strategie di tipo semantico/lessicale utilizzate dal regista della conversazione per imporre il proprio punto di vista sugli altri due parlanti. La seconda conversazione presenta un uso consistente dei pronomi di prima persona da parte di P1 (P1=16) rispetto a P2, per il quale rileviamo soltanto una coppia di occorrenze. La terza interazione presenta, invece, un uso quasi doppio del pronome personale da parte di P2 su P1.



## 6. Conclusioni

Lo studio qui condotto ha riguardato l'analisi conversazionale di un parlato intercettato e si è presentata in veste pionieristica, in quanto negli ultimi anni gli studi linguistici si sono dimostrati poco avvezzi ad un'estensione sul forense. Il parlato, di per sé cangiante, assume caratteristiche specifiche se registrato, e diventa strettamente dipendente dalle modalità in cui la registrazione viene condotta. Gli studi di Analisi Conversazionale sulle relazioni simmetriche e asimmetriche tra interagenti possono rivelarsi particolarmente utili per l'obiettivo del lavoro. Nostra premura futura sarà quella di abbinare a questa prima porzione di risultati un ampliamento dei parametri fonetici, linguistici, etc. osservabili (ad esempio la misurazione progressiva della sillaba all'interno dei run) che supportino la nostra ipotesi di partenza. Riteniamo inoltre necessario corredare i dati ottenuti con test statistici per verificare la significatività all'interno dei singoli parametri, fissando dei valori-soglia ad esempio, e in un secondo momento degli indici stessi, valutandone il grado di maggiore o minore significatività.

Lo studio fornisce indicazioni di ricerca, ancora non significative vista la fase preliminare dell'indagine, ma utili alla definizione di nuove prospettive nell'Analisi Conversazionale applicata al contesto forense.

Si osservi, infine, la terza conversazione in cui l'asimmetria sociale si riflette anche sul piano interazionale: sebbene il funzionario dello Stato detenga il ruolo di regista sociale, i parametri analizzati nel nostro studio suggeriscono che l'orchestrazione della conversazione venga invece gestita dal capo 'ndranghetista.

## Bibliografia

- BAZZANELLA C. (1994), *Le facce del parlare*, La Nuova Italia, Firenze.
- BAZZANELLA C. (2008), *Linguistica e pragmatica del linguaggio*, Laterza, Roma - Bari.
- BRYANT M. (1930), *English in the Law courts: the part that articles, prepositions and conjunctions play in legal decisions*, Frederick Ungar, New York.
- CALAMAI S. (2015), *Introduzione alla sociofonetica*, Carocci, Roma.
- COULTHARD M. (2004), Author identification, idiolect and linguistic uniqueness, in *Applied Linguistics*, 25(4): 431-447.
- FELE G. (2007), *L'analisi della conversazione*, il Mulino, Bologna.
- FERRERO F. - BOË L.J. - CONTINI M. (1979), *Nozioni di fisica acustica*, Omega, Torino.
- FRANKEL R.M. (1990), Talking in interviews: a dispreference for patient-initiated questions in physician-patient encounters, in PSATHAS G. (ed.), *Interactional competence*, University Press of America, Washington DC: 231-262.
- GIBBONS J. (2003), *Forensic Linguistics: an Introduction to Language in the Justice System*, Blackwell, Oxford.
- FELE G. - GIGLIOLI P. (2000) (a cura di), *Linguaggio e contesto sociale*, il Mulino, Bologna.

- HERITAGE J. (1985), Analyzing news interviews: aspects of the production of talk for an overhearing audience, in VAN DIJK T.A. (ed.), *Handbook of discourse analysis*, Academic Press, London, 3: 95-117.
- HYMES D.W. (1963), Toward a history of linguistic anthropology, in *Anthropological Linguistics*, 5(1): 59-103.
- LABOV W. - FANSHEL D. (1977), *Therapeutic Discourse. Psychotherapy as Conversation*, Academic Press, New York.
- LEVI J.N. (1982), *Linguistics, Language, and Law: A Topical Bibliography*, Indiana University Linguistics Club, Bloomington.
- MC HOUL A.W. (1990), The organization of repair in classroom talk, in *Language in Society*, 19(3): 349-377.
- MEHAN H. (1979), *Learning lessons: social organization in the classroom*, Harvard University Press, Cambridge Massachusetts.
- MILLER J.L. - GREEN K. - SCHERMER T.M. (1984). A distinction between the effects of sentential speaking rate and semantic congruity on word identification in *Perception & Psychophysics*, 36(4): 329-337.
- MISHLER E.G. (1984), *The Discourse of Medicine*, Ablex, Norwood New Jersey.
- ORLETTI F. (1994) (a cura di). *Fra conversazione e discorso*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- ORLETTI F. (2000), *La conversazione diseguale*, Carocci, Roma.
- PETTORINO M. (2003), Caratteristiche prosodiche dell'italiano dialogico, in COSI P. - MAGNO CALDOGNETTO E. - ZAMBONI A. (a cura di), *Voce canto parlato. Studi in onore di Franco Ferrero*, Unipress, Padova: 227-230.
- PETTORINO M. - GIANNINI A. (2004), Progetti AVIP e API-Unità di Ricerca dell'Università degli Studi di Napoli L'Orientale, in ALBANO LEONI F. - CUTUGNO F. - PETTORINO M. - SAVY R. (a cura di), *Atti del Convegno Nazionale Parlato Italiano*, D'Auria editore, Napoli.
- ROMITO L. - GALATÀ V. (2007). Speaker Recognition: Stato dell'arte in Italia, in GIORDANI V. - BRUSEGHINI V. - COSI P. (a cura di), *Atti del convegno del III Convegno Nazionale AISV*, EDK editore, Trento: 223-242.
- ROMITO L. (2013), *Manuale di Linguistica Forense*, Bulzoni, Roma.
- ROMITO L. - CIARDULLO M.A. (2015), An Interdisciplinary Approach in Forensic Sciences: Etiology, Methodologies and Importance of Forensic Linguistics in *Jacobs Journal of Forensic Science*, 1(1): 001.
- SACKS H. - SCHEGLOFF E.A. - JEFFERSON G. (1974), A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation, in *Language*, 50: 696-735.
- SORIANELLO P. (1996), Dal parlato letto al parlato spontaneo. Indici prosodici a confronto, in CUTUGNO F. (a cura di), *Atti delle VII Giornate di Studio del G.F.S.*, Esagrafica, Napoli: 89-110.
- SVARTVIK J. (1968), *The Evans Statements: A Case for Forensic Linguistics*, University of Gothenburg Press, Göteborg.
- TIERSMA P. (2000), *Legal Language*, University of Chicago Press, Chicago.

TIERSMA P.M. - SOLAN L.M. (2012), *The Oxford Handbook of Language and Law*, Oxford University Press, Oxford.

WATZLAWICK P. - BEAVIN J.H. - JACKSON D.D. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma.

## Indice autori

Emilia Calaresu  
emilia.calaresu@unimore.it

Diego Sidraschi  
diegosidraschi@vodafone.it

Silvia Dal Negro  
silvia.dalnegro@unibz.it

Steve Walsh  
steve.walsh@newcastle.ac.uk

Francesca La Russa  
Fran.larussa@virigilio.it

Elena Nuzzo  
elena.nuzzo@uniroma3.it

Margaret Rasulo  
margherita.rasulo@unina2.it

Silvia Sordella  
silvia.sordella@gmail.com

Rosa Pugliese  
rosa.pugliese@unibo.it

Jacopo Saturno  
jacopo.saturno@unibg.it

Patrizia Giuliano  
giuliano@unina.it

Simona Anastasio  
anastasiosimona@libero.it

Rosa Russo  
rrosarusso@gmail.com

Arturo Tosi  
a.tosi@rhul.ac.uk

Ilaria Fiorentini  
ilaria.fiorentini@unibo.it

Andrea Sansò  
andrea.sanso@uninsubria.it

Greta Zanoni  
greta.zanoni2@unibo.it

Francesca La Forgia  
francesca.laforgia3@unibo.it

Peter Auer  
peter.auer@germanistik.uni-freiburg.de

Ina Hörmeyer  
ina\_hoermeyer@web.de

Elisa Pellegrino  
epellegrino@unior.it

Valeria Caruso  
vcaruso@unior.it

Anna De Meo  
ademeo@unior.it

Valentina Bianchi  
valentina.bianchi@unistrasi.it

Claudio Baraldi  
claudio.baraldi@unimore.it

Natacha Niemants  
natacha.niemants@gmail.com

Letizia Cirillo  
letizia.cirillo@unibz.it

Doris Höhmann  
dhoehmann@uniss.it

Luciano Romito  
Luciano.romito@unical.it

Maria Assunta Ciardullo  
Maria\_assunta.ciardullo@unical.it

Manuela Frontera  
Manuela.frontera@unical.it

Francesca Bianchi  
Francesca.bianchi16@libero.it

La collana “studi AItLA” accorpa le precedenti due collane dell’Associazione, quella degli «Atti» del convegno annuale e gli «Strumenti per la ricerca». La collana, costituita da volumi collettivi e monografie dedicate a temi e problemi della linguistica applicata, è ad accesso libero per tutti gli interessati.

*Volumi pubblicati*

---

1. *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, a cura di Anna De Meo, Mari D’Agostino, Gabriele Iannaccaro e Lorenzo Spreafico, 2014.
2. *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, a cura di Maria Elena Favilla e Elena Nuzzo, 2015.
3. *L’insegnamento della grammatica nella classe multilingue. Un esperimento di focus on form nella scuola primaria*, Anna Whittle e Elena Nuzzo, 2015.
4. *Linguaggio e apprendimento linguistico. Metodi e strumenti tecnologici*, a cura di Francesca Bianchi e Paola Leone, 2016.

**I**l quinto volume della collana “studi AItLA” è dedicato alle dinamiche dell’interazione nella varietà dei contesti situazionali. Il tema è declinato nelle sue ricadute in diversi ambiti professionali – medico, educativo, forense, della mediazione linguistica – così come in prospettive di ricerca più teoriche, che pongono al centro della propria riflessione, a livello di sistema oltre che di uso, l’intrinseca dialogicità del linguaggio verbale. Il percorso del volume si snoda fra prospettive teoriche e applicative: da una tradizione di studi linguistici in prospettiva dialogica, oggi sempre più riscoperta e praticata – se pur con non sempre consapevole rimando a intuizioni e riflessioni di precursori talvolta dimenticati –, ad ambiti applicativi vari e tuttora in espansione, riuscendo efficacemente ad illustrare la fecondità di piste di indagine ancora in buona parte da percorrere.

*Cecilia Andorno* insegna Linguistica Generale e Linguistica Applicata all’Università di Torino. Si interessa di acquisizione di seconde lingue, di segnali discorsivi e di struttura informativa nella lingua parlata.

*Roberta Grassi* insegna Didattica delle lingue straniere moderne presso l’Università degli Studi di Bergamo, dove coordina il Centro di Italiano per Stranieri. Si occupa di formazione e aggiornamento di insegnanti di italiano L2 e di lingue straniere. I suoi interessi di ricerca principali riguardano l’interazione nei diversi contesti didattici, con particolare interesse per le classi plurilingui, il parlato dell’insegnante, il trattamento dell’errore.

## **studi AItLA vol. 5**

### **LE DINAMICHE DELL’INTERAZIONE: PROSPETTIVE DI ANALISI E CONTESTI APPLICATIVI**

a cura di  
Cecilia Andorno - Roberta Grassi

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

Edizione realizzata da  
**Officinaventuno**  
via Doberdò, 21 - 20126 Milano - Italy  
email: [info@officinaventuno.com](mailto:info@officinaventuno.com) | sito: [www.officinaventuno.com](http://www.officinaventuno.com)

ISBN: 978-88-9765-714-9