



# LUND UNIVERSITY

Strategie interazionali dell'apprendente nel dialogo tra nativo e non-nativo

Wiberg, Eva

*Published in:*  
Atti del convegno nazionale. Il Parlato Italiano (CD-Rom)

2004

[Link to publication](#)

*Citation for published version (APA):*  
Wiberg, E. (2004). Strategie interazionali dell'apprendente nel dialogo tra nativo e non-nativo. In M. Pettorino, F. Cutugno, & R. Savy (Eds.), *Atti del convegno nazionale. Il Parlato Italiano (CD-Rom)* Napoli: D'Auria.

*Total number of authors:*  
1

## General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:  
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

## Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117  
221 00 Lund  
+46 46-222 00 00

# STRATEGIE INTERAZIONALI DELL'APPRENDENTE NEL DIALOGO TRA NATIVO E NON-NATIVO

**Eva Wiberg**  
Università di Lund, Svezia  
*eva.wiberg@rom.lu.se*

## SOMMARIO

Lo studio analizza le strategie interazionali (SI) nell'italiano di studenti svedesi, apprendenti dell'italiano come lingua straniera all'Università di Lund in Svezia. Dalla produzione dialogica con la scrivente (bilingue) emerge che gli studenti usano strategie come la verticalizzazione, l'abbandono del turno, SPA, SPI, ripetizioni e digressioni metalinguistiche. I dati sono quantificati per verificare l'ipotesi che l'apprendente possa essere inquadrato per livello di lingua anche attraverso il suo modo di interagire con il nativo. Le SI vengono paragonate con fenomeni che misurano il livello morfo-sintattico degli informanti. Dall'analisi emerge che gli apprendenti del livello intermedio (livello 3) e avanzato medio (livello 4) strutturano l'informazione su più turni appoggiandosi sui segnali discorsivi dell'interlocutrice. Si forma, in tal modo, una struttura verticalizzata. La verticalizzazione nei soggetti meno avanzati può includere l'abbandono del turno entro il sintagma, mentre gli apprendenti avanzati verticalizzano piuttosto abbandonando il turno tra enunciati completi. Anche altri fenomeni come la SPA e certe eterorepliche si rivelano come fenomeni misurabili della competenza linguistica dell'apprendente. Altre SI, come le ripetizioni e le SPI, sono costanti attraverso gli stadi. I risultati vengono discussi alla luce del processo di apprendimento. Il processo d'apprendimento esplicito sembra essere attivato con alcune SI come la SPA e le digressioni metalinguistiche. Alcuni apprendenti appaiono più influenzati dal processo esplicito, altri, invece, dal processo implicito (cfr. Hulstijn, 2002). I risultati indicano che è possibile individuare il livello linguistico attraverso l'analisi di alcuni tipi di SI. Tuttavia, occorre fare attenzione al sistema di rilevamento dei dati per poter paragonare la presente ricerca con altri studi.

## 1. INTRODUZIONE

In questo studio intendo mettere in rilievo le strategie interazionali adottate da parte di un gruppo di studenti universitari svedesi, apprendenti dell'italiano come lingua straniera all'Università di Lund in Svezia. Le strategie interazionali appaiono in dialoghi tra la scrivente (bilingue, parlante quasi nativa) e gli apprendenti stessi. Partendo dalla presupposizione che le strategie interazionali possano essere quantificate in un "setting" extralinguistico e linguistico controllato, cercherò di verificare la possibilità di accostare le strategie interazionali a criteri morfo-sintattici, criteri generalmente ritenuti validi per

verificare il livello di lingua raggiunto dall'apprendente. Si ipotizza che l'apprendente di lingua seconda (L2) (o terza, quarta lingua, come spesso succede in Svezia) possa essere inquadrato per livello anche attraverso il suo modo di interagire con il nativo. Alcune strategie interazionali (SI) saranno indagate per verificare se esse sono costanti o se variano a seconda degli stadi interlinguistici individuati morfo-sintatticamente. Nel caso in cui le occorrenze delle strategie individuate dipendessero dal livello morfo-sintattico raggiunto potremo fare un primo approccio di identificazione di livelli interlinguistici interazionali, di pari passo con quelli verificati nei noti percorsi di acquisizione morfo-sintattici per l'italiano L2 (cfr. Giacalone Ramat, 2003).

I risultati ottenuti saranno poi discussi nell'ottica dei processi mentali che guidano la produzione linguistica.

### *1.1 La verticalizzazione in dialoghi asimmetrici*

Il dialogo non pianificato o parzialmente pianificato può essere caratterizzato come un dare e un ricevere che non tollera delle pause lunghe. Non sempre gli interlocutori si trovano in una situazione comunicativa simmetrica, e in questi casi può succedere che il parlante dominato (nel senso di Linell, 1990) utilizzi strategie interazionali per far continuare la conversazione che altrimenti si sarebbe arrestata.

Una situazione comunicativa asimmetrica<sup>1</sup> può verificarsi tra nativo e non-nativo: il parlante non-nativo, pur di un certo livello linguistico, spesso trova difficoltà a far scorrere il dialogo faccia-a-faccia (più o meno spontaneo) nel modo in cui procederebbe un nativo, vale a dire con scambi di turno senza troppe esitazioni o pause.

La situazione sociale dell'apprendente L2 e il contesto d'apprendimento possono ovviamente influenzare lo stile discorsivo dell'apprendente stesso. In una situazione acquisizionale spontanea il parlante sembra acquisire abbastanza presto i segnali discorsivi (cfr. Giacalone Ramat, 1993) e nel dialogo tali segnali possono supplire alle lacune linguistiche, permettendo al parlante L2 di mantenere vivo il discorso. Alcuni studi sostengono che l'uso di strategie pragmatiche in alcuni soggetti possa rallentare lo sviluppo interlinguistico (Williams *et alii*, 1997).

La presenza delle cosiddette strategie interazionali è legata anche al modello di produzione linguistica e processi mentali. Se siamo in una situazione di controllo totale possiamo forse utilizzare tutte le capacità mentali per ricorrere a strutture linguistiche memorizzate in precedenza. In situazioni asimmetriche, in cui uno degli interlocutori domina il discorso (il dominio non è sempre quantitativo, ma può essere qualitativo)<sup>2</sup>, può accadere che il parlante dominato, nel tentativo di mantenere il controllo selettivo<sup>2</sup>, faccia ricorso a strategie interattive per prendere tempo. Le strategie interazionali, come ad esempio la ripetizione, la verticalizzazione, l'uso di autocorrezioni ecc., non mancano nemmeno nei nativi. Le troviamo in casi in cui l'interlocutore dominante esercita un potere sociale e/o intellettuale, ad esempio nelle interazioni tra polizia/sospettato di qualche crimine (Linell & Jönsson, 1991) o negli esami universitari (Ciliberti, 1999). Ciononostante può esservi una certa collaborazione interattiva attraverso vari tipi di strategie.

Esemplifichiamo ora un caso particolare di SI, la *verticalizzazione*, un tipo di *scaffolding*. La verticalizzazione avviene quando il parlante struttura l'informazione da dare su più di due turni, appoggiandosi sui segnali discorsivi da parte dell'interlocutore

---

<sup>1</sup> Vari tipi di dialoghi asimmetrici sono discussi, ad es., in Linell & Gustavsson (1987); Orletti (2000); Eerdmans & Walsh (2002); Fornara (2002).

<sup>2</sup> Si vedano le teorie sull'analisi e controllo di Bialystok (1990).

dominante (in senso linguistico o in senso di più erudito e/o in possesso delle risposte che il locutore deve proferire). L'esempio (1) è tratto da Ciliberti (1999) ed è qui rianalizzato. Lo studente S cerca di prendere tempo nel suo primo turno attraverso le pause, segnalate con la crocetta, con le sillabe allungate in concomitanza di pause sospensive, la "eh", e la copula "è". Il primo turno (01) finisce in un abbandono del discorso: ad un certo punto S dice "è del 1500 di:". Non sapendo o non venendogli immediatamente in mente la risposta, si comporta come facciamo quando ci stiamo per bruciare le dita su un fiammifero acceso – lo buttiamo via istintivamente. Così anche lo studente butta via il turno, nel bel mezzo di un sintagma preposizionale. Il docente lo rassicura con il suo *feedback* parzialmente sovrapposto "sì sì". Questo *feedback* permette allo studente di riordinare le sue idee e proseguire con la risposta riprendendo di nuovo il sintagma preposizionale "di un anonimo della Scuola di Anversa", questa volta completando la frase. Abbiamo dunque una struttura verticale dell'informazione data. La verticalizzazione continua in (05), riprendendo il filo del discorso col connettivo "e". (05) si conclude con il pronome "questo", immediatamente abbandonato. Non sempre la verticalizzazione è così evidente anche dal punto di vista sintattico. Teniamo però in mente che lo spezzamento della frase e del singolo sintagma rappresenta un indizio di lacune nozionali o, come vedremo successivamente, linguistiche maggiori rispetto a verticalizzazioni in cui il parlante in qualche modo completa l'enunciato.

(1)

Ciliberti (1999:176):

S = studente

D = docente/esaminatore; + = pausa; testo: = sillaba allungata testo, = pausa sospensiva; testo = a voce alta con accento marcato; testo- = sillaba tagliata o accorciata; ▼ testo ◀ = parlato in sovrapposizione con il successivo ▲ testo ◀

(1)

- |      |   |  |
|------|---|--|
| (01) | S | Qui vediamo che praticamente questo quadro ripropone quello che  |
|      |   | è un episodio diciamo della narrazione biblica, no? + Però, eh:, quinidi, eh:, + propone questa narrazione anche se però già, eh + intanto è:, diciamo, è del 1500 ▼ di: ◀ |
| (02) | D | ▲ sì ◀ sì.   |
| (03) | S | di un anonimo della Scuola di Anversa + mi sembra sia neogotico.   |
| (04) | D | sì.  |
| (05) | S | e: ripropone, appunto, questo-   |
| (06) | D | neo-gotico?  |
| (07) | S | ho sbagliato allora, ho scritto male <u>io</u> .   |
| (08) | D | neo-gotico,  |
| (09) | S | allora ho scritto male, evidentemente, è:  |
| (10) | D | di quand'è. Vabbé, lei fa lingue. Certo. + Neo-go tico   |

Il dialogo più o meno spontaneo non tollera pause troppo lunghe, come vediamo sia dall'esempio in (1) sia da qualsiasi conversazione che facciamo quotidianamente. Il tipo di dialogo incide su quanto possa essere lunga la pausa. Pur essendovi una certa tolleranza da parte dell'interlocutore nativo, o da parte dell'intervistatore in situazioni

asimmetriche, si arriva al punto in cui si rischia l'arresto della conversazione. In quei casi interviene automaticamente l'interlocutore. La richiesta d'aiuto è più impellente in casi di abbandono del discorso o nelle digressioni metalinguistiche (cfr. 4.3).

## 2. IL MATERIALE E QUESTIONI METODOLOGICHE

### 2.1 *Il materiale*

In questa sede ci interessano primariamente le fasi d'apprendimento successive a quelle iniziali, vale a dire i livelli interlinguistici avanzati, ancora poco studiati, in cui si perfeziona sempre di più la competenza linguistica. Il *corpus* è costituito da dialoghi con apprendenti svedesi che studiano italiano al Dipartimento di Lingue Romanze all'Università di Lund. Gli studenti hanno alle spalle almeno due anni di studi di italiano a livello liceale e sono tutti stati in Italia per seguire un corso di lingua (da 6 settimane a un anno).<sup>3</sup> Gli studenti svedesi studiati possono essere caratterizzati a seconda della categoria o del tipo di apprendente a cui appartengono. Essi sono da considerare apprendenti *qualificati* (si veda la discussione in Bartning, 2001; si confronti anche il lavoro di Bardel, in questo volume).

Dei 9 informanti che partecipano nei dialoghi con me, individuata con la sigla \*EVA, 7 sono studenti al primo corso d'italiano mentre due apprendenti sono colleghi: \*ANN, collega romanista al Dipartimento di Lingue Romanze, che studia italiano sia per interesse personale che professionale; \*LAR, collega presso un altro Dipartimento di lingue straniere, ma contemporaneamente iscritto ai nostri corsi d'italiano. Entrambi coinvolti nell'insegnamento e nella ricerca dell'apprendimento L2, hanno conoscenze metalinguistiche superiori agli altri studenti, nonché conoscenze approfondite in almeno un'altra lingua indoeuropea (ANN del francese e dello spagnolo, LAR dell'arabo e dell'ebreo), per cui possono formare un gruppo a sé stante da paragonare con gli altri studenti. Se il loro modo di interagire coincide con quello di studenti che si trovano ad un livello linguistico analogo abbiamo allora una conferma della costanza delle strategie interazionali. Gli studenti si trovano in una fase di apprendimento che precedentemente avevo classificato tra i livelli dal pre-avanzato all'avanzato (cfr. Wiberg, 2001; per la classificazione di livelli cfr. Bartning, 2000). Tuttavia, con l'entrata del nuovo sistema del *Quadro comune europeo per le lingue*, in cui si distinguono sei livelli<sup>4</sup> di competenza per l'apprendente (cfr. Vedovelli, 2002) ho preferito usare tali livelli, pur ribattezzando per la classificazione i vari A1-C2 in sigle da 1 a 6. Altri studi che mirano al coordinamento di livelli linguistici si riferiscono a tali livelli di competenza (cfr. Schlyter & Bartning, ms.).

Il livello 3 appartiene ad uno stadio intermedio, 4 a un livello avanzato basso, 5 equivale al livello avanzato intermedio, 6 al livello avanzato alto. Gli informanti qui analizzati appartengono ai livelli da 3 in su, eccezione fatta per la collega ANN, che probabilmente si inserisce a livello 2 – postbasico<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> Gli studenti devono possedere le basi sintattiche, morfologiche, lessicali e pragmatiche della lingua italiana da poter leggere in italiano, sin dal primo corso, testi italiani di tipo letterario e saggistico, nonché essere in grado di sostenere una normale conversazione.

<sup>4</sup> In realtà esiste un settimo livello, relativo alla competenza nativa (cfr. Schlyter & Bartning, ms.).

<sup>5</sup> Sulla terminologia della varietà basica e post-basica, cfr. Giacalone Ramat (2003).

### 2.1 Questioni e problematiche metodologiche

Il contesto sociale, extralinguistico, e il *setting* del dialogo<sup>6</sup> sono stati mantenuti costanti, affinché non condizionassero la produzione di SI. Le modalità d'intervista sono state identiche per tutti gli informanti. Lo studente ed io ci siamo incontrati informalmente, al di fuori dell'ambito universitario, faccia a faccia, con un registratore Mini-disc in vista sul tavolo. Gli informanti mi conoscono bene e l'atmosfera è rilassata: ci diamo del tu, com'è consuetudine in Svezia. Pur trattandosi di un dialogo asimmetrico (EVA usa in media 34 segnali *feedback* su 55 turni propri) e parzialmente pianificato da parte mia (cfr. Wiberg, 1997:32), ho partecipato dinamicamente al dialogo, cercando di collaborare e intervenendo solo in casi d'arresto del dialogo stesso. Il tratto di dialogo analizzato verte sulla tematica delle "vacanze estive trascorse". A parte qualche domanda specifica entro la *frame* tematica, lo studente prosegue liberamente il suo discorso. Le discussioni con gli informanti vertono su argomenti che non dovrebbero richiedere particolari conoscenze di un lessico specializzato. Un apprendente che si trova ad un livello intermedio o avanzato generalmente non ha difficoltà a presentare esperienze personali nella lingua bersaglio.

Il dialogo tra me e lo studente, pur essendo di tipo asimmetrico, non costituisce un'intervista o un colloquio d'ambito istituzionale (cfr. i cosiddetti *gatekeeping encounters*, cfr. Fornara, 2002 e Eerdmans & Walsh, 2002), in quanto il dialogo avviene senza esercitare "una tutela o controllo sociale sull'assegnazione di beni, servizi o opportunità, sulla base del giudizio professionale di persone in qualità di supervisori" (Fornara, 2002) (cfr. Komter 1991:230).

### 2.2 La trascrizione<sup>7</sup> e l'analisi quantitativa

Le trascrizioni dei dialoghi con apprendenti L2 sono state effettuate tramite il sistema CHAT di MacWhinney (1995). Le pause lunghe più di 3 secondi sono indicate con il doppio segno diacritico del cancelletto ##. Una lista con i segni diacritici è allegata in appendice. L'analisi quantitativa è calcolata su 110 turni tra me e l'apprendente.

## 3. LIVELLI DI APPRENDIMENTO – CRITERI MORFO-SINTATTICI (SN E SV)

Gli apprendenti possono essere inquadrati in livelli linguistici in base a criteri morfo-sintattici quali l'accordo entro il sintagma nominale ed entro il sintagma verbale.

I nostri studenti universitari dovrebbero, almeno al momento dell'iscrizione agli studi, appartenere al livello 3 degli stadi della CE menzionati prima. Il livello tre è caratterizzato da una struttura morfosintattica ancora non perfezionata, con incertezze morfologiche, dell'accordo e della temporalità. L'accordo verbale di MAG, del livello 3, presenta la maggioranza dei casi in opposizione. La prima, seconda e terza persona non sono sempre stabili nel suo sistema, come nell'esempio (2a) in cui la seconda viene sovrestesa per la prima – come del resto si trova negli stadi postbasici del *corpus* di Pavia (Giacalone Ramat, 1993). L'apprendente ha anche difficoltà con l'assegnazione del plurale (2b). Un altro esempio di accordo errato è la 3° singolare per il plurale in

---

<sup>6</sup> Per il contesto situazionale si veda Ellis (1987); Bazzanella (1994).

<sup>7</sup> Occorre fare qualche commento sulla trascrizione. È difficile paragonare trascrizioni eseguite con metodi diversi. Nel parlato trascritto il grado di precisione di fenomeni come pause, parlato sovrapposto, enfasi ecc. può essere più o meno accurato. Se analizziamo proprio i fenomeni dell'interazione e abbiamo intenzione di quantificare possiamo incorrere in problemi. Solo dati trascritti con lo stesso metodo possono essere paragonati quantitativamente con una certa attendibilità.

CEC. Altri fenomeni come l'accordo del participio per numero e persona rientrano nella categoria analizzata.

(2)

- a) \*MAG: +/-, lago di Como è la mia [//] # *preferisci* lago di Como, sì.
- b) \*MAG: prima mio marito e io *ho fatto* il corso intensivo +...
- c) \*CEC: [e] e perche mi *piace* le lingue +...

L'accordo nominale si basa sull'accordo tra il nome e altri elementi interni al sintagma nominale, inclusi i determinanti ed eventuali aggettivi. L'accordo nominale rimane a lungo problematico per l'apprendente, come mostrano i dati di Chini (1995; Chini & Ferraris, 2003), sia per l'assegnazione di genere che di numero. I dati del gruppo di Pavia riportano percentuali che variano a seconda della lingua madre dell'apprendente. I dati per l'articolo determinativo, ad esempio, riportano percentuali del 75% per gli anglofoni e tedescofoni, fino al 78% per i persianofoni ed i francofoni (per dettagli si vedano Chini & Ferraris, 2003). Gli informanti analizzati da Chini si differenziano dagli svedesi in quanto non sono di tipo "apprendenti qualificati", esposti ad insegnamento formale (cfr. *supra*) e per il fatto che imparano la lingua "sul posto", in un contesto naturale. Comunque, dai risultati nella tabella 1 emerge che gli apprendenti svedesi riescono ad accordare correttamente entro il SN da un minimo dell'84% ad un massimo del 98%, esclusione fatta per ANN, l'apprendente "atipica" del gruppo (Nota Bene – l'accordo calcolato è su tutti i possibili elementi entro il SN). La problematica con l'accordo nominale è esemplificata in (3)

(3)

- \*OLE: [<] <mm> [uhm] come la vita delle così # *città grande* diciamo +...
- \*EVA: sì. Ero due settimane in ritardo perché # *la semestre*, si dice?
- \*EVA: sì, il semestre.
- \*ANI: in Svezia non [/] fine, è più tardi +...

Informante	Parole/55 turni	SN	AN err.	%SN corr.	SV	AVnerr	% SV corr.
ANN	260	84	18	78,5	41	16	60,9
MAG	312	75	12	84	35	6	82,8
CEC	292	76	12	84,2	39	6	84,6
OLE	445	94	19	79,8	73	8	87,6
LAR	583	123	19	84,5	66	9	86,3
HAN	349	79	11	86	60	6	90
ANI	438	121	11	90,9	76	7	90,8
KAR	812	186	5	97,3	130	3	97,7
CAR	395	108	2	98,1	75	2	97,9

Tabella 1: livelli morfo-sintattici, basati sull'accordo nominale e verbale<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Legenda: parole/55 turni: totale parole nei 55 turni del parlante; SN: totale SN; AN err.: errori di accordo entro il SN. È conteggiato l'accordo tra il nome e altri elementi interni al sintagma nominale; %SN corr.: percentuale SN corretti; SV: totale SV su 55 turni; AV err.: errori di accordo entro il SV. L'accordo tra verbo finito e altri elementi interni al sintagma verbale; % SV corr.: percentuale SV corretti.

#### 4. STRATEGIE INTERAZIONALI (SI) NELL'APPRENDENTE L2

I tipi di SI analizzati nella produzione degli apprendenti sono la verticalizzazione, brevemente menzionata in 1.1, l'abbandono del turno, le pause, le digressioni metalinguistiche e i segnali di *feedback*. Altre SI analizzate sono le ripetizioni, le SPA e le SPI.

##### 4.1 La verticalizzazione

La verticalizzazione dell'informazione consiste in blocchi di testo co-costruito tra i due interlocutori. EVA, nel ruolo di sostegno, fornisce segnali discorsivi di *feedback* (sì, no, mhm) o propone espressioni richieste dall'apprendente in modo implicito (ad es., esitazioni o abbandoni a metà enunciato; cfr. 4.2) o esplicito (attraverso digressioni metalinguistiche; si veda 4.3) La verticalizzazione può essere suddivisa in due tipi fondamentali: 1) la verticalizzazione a livello di sintagma con strutturazione dell'informazione di singoli enunciati suddivisi su più turni; 2) la verticalizzazione a livello di enunciato/i, in cui l'informazione si struttura sotto forma di enunciati completi che si susseguono spezzettati da segnali *feedback* nei turni di EVA. Lo spezzettamento dell'informazione è dovuto ad abbandoni del turno immediatamente dopo una preposizione o un connettore o simili. Trattandosi in fin dei conti di un racconto che non richiede conoscenze cognitive troppo approfondite, vale a dire un racconto di esperienze personali nel passato, ritengo che un parlante nativo in una situazione analoga, possa strutturare il suo racconto in maniera più lineare, per cui la verticalizzazione dovrebbe essere concepita come un tratto interlinguistico dell'apprendente (cfr. Wiberg, 2003).

Vediamo ora un caso di verticalizzazione a livello di sintagma. HAN distribuisce l'informazione "avevo sentito tante belle cose d'Italia" su 3 turni propri aspettando turno per turno i segnali *feedback* di EVA e spezzettando l'enunciato tra predicato e SN, e tra SN e SP. Anche la continuazione del blocco d'informazione è verticalizzata ("è bello vedere – con occhi propri"). Una tale suddivisione dell'informazione potrebbe essere indice di bisogno da parte dell'apprendente di prendere tempo, per poter ricercare nella memoria lunga l'informazione esplicita di regole grammaticali, imparate in contesti formali (cfr. Hulstijn, 2002):

##### (4) Verticalizzazione a livello di sintagma

- \*HAN: è stato veramente# bellissimo, perché non[/] non sono mai stato in Italia prima.
- \*EVA: ah.
- \*HAN: e e oh avevo sentito+...
- \*EVA: sì.
- \*HAN: tante belle cose +...
- \*EVA: certo.
- \*HAN: +/.d'Italia.
- \*EVA: sì.
- \*HAN: e poi quando sono venuto tutte le cose [/] è bello vedere +...
- \*EVA: sì.
- \*HAN: con occhi propri.
- \*EVA: con occhi propri, sì, è chiaro.

In (5) si presenta una verticalizzazione a livello di enunciato, in cui l'apprendente nel proprio turno completa uno o più enunciati, ma prima di abbandonare il turno introduce



un connettore, oppure completa l'enunciato. Ma dopo il turno *feedback* di EVA continua il racconto, iniziando con un connettore.

(5) Verticalizzazione a livello di enunciato:

- \*ANI: e l'italiano che ho imparato ho imparato da me stessa parlando con gli altri italiani +...
- \*EVA: sì.
- \*ANI: +/- ma alla scuola niente+...
- \*EVA: niente.
- \*ANI: +/-, quasi.
- \*EVA: ahh.
- \*ANI: e qui è veramen [//] è duro e si deve lavorare.
- \*EVA: sì.
- \*ANI: e questo mi piace, è bene.
- 
- \*EVA: adesso penso che vada all'asilo?
- \*CAR: sì, lo faceva anche prima e+...
- \*EVA: eh.
- \*CAR: io lavoravo # eh # una ora un'ora e mezza # la mattina.
- \*EVA: eh.
- \*CAR: +/-, portavo la ragazza a scuola e dopo l'ho presa.
- \*EVA: sì.
- \*CAR: il pomeriggio così.

#### 4.2 L'abbandono del turno e pause

L'abbandono del discorso poi ripreso dopo il turno del nativo deve essere considerato alla pari degli abbandoni fatti da nativi in situazioni di asimmetria, tipo esami, interviste ecc. (cfr. Ciliberti, 1996; Carli, 1999; Zorzi, 1999), mentre la loro funzione e le cause dell'abbandono possono variare. L'abbandono del discorso dopo un sintagma che non completa un enunciato, oppure dopo elementi che non completano un sintagma, può essere indice di lacune nel lessico o nella grammatica. L'abbandono dopo qualche determinante (articolo, aggettivo) è ancora di più un segno di grande bisogno d'aiuto e forse di livello linguistico meno avanzato, come abbiamo potuto constatare nell'esempio di verticalizzazione in (4) rispetto alla verticalizzazione in (5). L'abbandono può essere la prima mossa verso una SPA o SNA, di cui discuteremo in 4.3. L'esempio (6) è tratto dal *corpus* di Pavia.

(6)

A. se finirò in quello: che io prefe/preferisco

Int. mh, mh

A: facoltà

I: mh mhm è vero

eh sì

A: di farmacia

tornerò e apro un: =

I:=

una farmacia

(Bernini, 1992:282)

L'abbandono del turno viene spesso avvertito come una richiesta di *feedback* o di aiuto linguistico da parte dell'interlocutore, il quale a volte suggerisce l'espressione mancante, come nell'esempio (6) in cui l'intervistatore propone il sintagma "una farmacia" successivamente all'abbandono di A dopo il determinante "un".

Le improvvise pause nel turno dell'apprendente sono anch'esse indice di SI. Prendendo tempo il non-nativo può riformulare il suo processo comunicativo. Le pause possono essere più o meno lunghe. L'analisi sistematica dell'apparizione delle pause ci può informare sui problemi produttivi (sintattici, morfologici, lessicali, nozionali) dell'apprendente. In (7) MAG produce ben due pause nel turno (05), la prima dopo il connettivo "e", un fatto che potrebbe occorrere anche nel nativo, come pausa riflessiva sul procedere dell'enunciato. Tale pausa è meno grave rispetto alla segmentazione tra determinante e nome nella seconda pausa, cioè tra *due* e *volte*.

(7)

(03) \*MAG: per tre giorno [//] tre giorno [=!ride] giorni +...

(04) \*EVA: sì.

(05) \*MAG: alla settimana e # poi due # volte alla settimana # sì.

#### 4.3 SPA e SPI

Un fenomeno che si trova nel dialogo tra nativo e non-nativo è l'SPA: "séquences potentiellement acquisitionnelles" (abbreviato in SPA), così denominato in De Pietro *et alii* (1989). Si tratta di sequenze di eterostrutturazione nel discorso in cui il parlante L2 propone o inizia a proporre un'espressione per poi abbandonarla, cedendo il turno, dopodiché il nativo fornisce l'espressione corretta nel turno successivo, formando quello che nell'approccio interazionale viene chiamato "il contratto didattico" tra nativo e non-nativo (cfr. De Pietro *et alii*, 1989). Fornendo l'espressione corretta (così l'apprendente può impararla) (cfr. Bozier, 2001), il nativo sottolinea il rapporto didattico nella sua risposta, ripresa immediatamente dall'apprendente con una eteroreplica, vale a dire una identica ripetizione della risposta del nativo, in segno di comprensione.

L'esempio di SPA in (8) è tratto da Orletti (2000:127) e qui rianalizzato. Si tratta di M (Marisa), studentessa italiana di lingue e Daniel, eritreo di lingua tigrina:

(8) SPA (séquences potentiellement acquisitionnelles; De Pietro *et alii* (1989))

M: non hai più avuto notizie dai tuoi genitori?

D: genitori ((con tono sorpreso))? sì settimana scorsa, *loro telefonato* [...] *sì telefonato?*

M: *mi hanno telefonato.*

D: *mi hanno telefonato.* (Orletti, 2000:127)

La ripetizione di D può essere considerata di tipo "comprehension oriented", come spiega Ciliberti (1996:44).

A volte non viene ripresa la risposta del nativo. Si veda l'esempio (9), in cui CAR non riprende l'espressione di EVA. Bozier (2001:137) denomina questa forma SNA (*sequence non achevée*) sequenza non completata. Mi sembra che la sequenza SNA non sia soltanto non completata, ma che essa costituisca una parentesi, quasi una digressione interazionale eterogenea. Preferisco dunque chiamarla **sequenza parentetica interazionale (SPI)**. L'analisi del livello linguistico secondo tratti morfosintattici può darci indicazione se semplicemente si tratta di un apprendente che non ha acquisito la

forma, o se si tratta di un apprendente che comprende immediatamente il significato dato e ristrutturata il suo turno seguente considerando implicitamente come propria tale forma. Vediamo qui un caso concreto della potenziale distinzione tra livelli entro le SI. In (9) CAR non ripete il costrutto “i dolci” dato da EVA, bensì conferma la struttura con il segnale di *feedback*, (sì) e continua il suo enunciato: “per aiutare Bibbi”:

- (9) SPI (sequenza parentetica interazionale)  
 \*CAR: sì. Andavamo sempre lì per fare le dol [//] le dolce.  
 \*EVA: i dolci.  
 \*CAR: sì, per aiutare Bibbi, sì.

#### 4.4 Digressioni metalinguistiche (DM)

Le digressioni metalinguistiche (rientranti parzialmente nelle cosiddette *asides* - Strodt-Lopez, 1991; Zorzi, 1999) possono apparire nelle SPA. Le digressioni che ci interessano qui sono quelle in cui l'apprendente chiede esplicitamente aiuto al parlante nativo per poter continuare il suo discorso. Costrutti del tipo “come si chiama”, “non mi ricordo come si dice”, “come si dice in italiano” sono indice di un certo livello. Rispetto all'abbandono in (6), del tipo “dite bruciate”, le digressioni metalinguistiche sono più complesse come strategie.

- (10)  
 (01) \*EVA: +, perché hai studiato all'università?  
 (02) \*SAR: sì, ma l'altra prova, di[/] no so come [//]*non mi ricordo come si chiama*, l'attitudine di[/] di insegnare l'italiano al, è questa prova.  
 (03) \*EVA: okay, l'attitudine di insegnare.

#### 4.5 Livelli di apprendimento – criteri interazionali

Quantificando le strategie interazionali menzionate nelle sezioni precedenti emerge che tutti gli apprendenti ne fanno uso in modo sistematico. La tabella 2 sintetizza alcune strategie, di cui la lunghezza dei singoli turni (parole/turno) costituisce la base per una classificazione in livelli degli informanti dal punto di vista interazionale. Ritengo che la quantità di parlato per turno possa indicare quanto sia automatizzata la produzione di parlato nell'informante. Affinché il turno continui a procedere il parlante non deve arrestare la sua produzione per lungo tempo, dati i margini di tempo tollerato entro i quali può aspettare l'interlocutore prima di intervenire quando le pause si fanno troppo lunghe. La quantità di parole, accanto ai fenomeni della verticalizzazione, degli abbandoni e delle pause, ci induce a fare una prima distinzione degli apprendenti. Il primo gruppo, esclusa ANN, che costituisce un caso di apprendimento piuttosto inferiore rispetto agli altri, forse di livello 2 (secondo il Quadro europeo menzionato in 1.1), comprende CEC, MAG e HAN. I loro turni non contengono più di 5/6 parole, le verticalizzazioni avvengono prevalentemente a livello di sintagma e, di pari passo, gli abbandoni avvengono per la stragrande maggioranza entro il sintagma. Le SPA occorrono in tutti e tre, con una certa preferenza per tale strategia in CEC e HAN. Le SPI sono preferite da CEC. Per inverso, gli informanti da CAR a KAR riescono a mantenere il turno per più tempo, con una media di parole/turno da 7,1 in CAR a 14,7 in KAR. Le verticalizzazioni sono meno frequenti e sembrano prevalere comunque quelle entro l'enunciato, mentre le verticalizzazioni con abbandono entro il sintagma sono in

minoranza (tranne in ANI). Nella maggior parte dei casi l'abbandono del turno avviene entro l'enunciato. La capacità linguistica superiore fa sì che le costruzioni SPA non appaiano nel gruppo più avanzato, al di fuori di LAR, la cui preferenza per tale strategia sarà discussa in seguito. Le SPI appaiono in tutti gli informanti più avanzati, rivelandosi come possibili strategie indicanti una maggiore capacità dialogica.

Le digressioni non sono così frequenti come si sarebbe potuto pensare, la maggior parte non ne fa proprio uso. Eppure i due linguisti LAR e ANN ne presentano qualche occorrenza. Il fenomeno può essere collegato a quello delle SPA.

Informante	Parole/ turno	Vert. Sint.	Vert. En.	Abb. Sint.	Abb. En.	Pause	DM	SPA	SPI
ANN	4,7	6	1	22	8	26	2	9	1
CEC	5,3	9	3	17	9	19	1	4	5
MAG	5,6	4	2	16	3	28	0	1	1
HAN	6,3	7	1	36	6	20	0	6	0
CAR	7,1	2	3	6	8	22	0	0	1
ANI	7,9	3	3	10	13	23	2	0	2
OLE	8	3	4	12	14	31	1	0	3
LAR	10,6	2	3	10	14	55	4	9	3
KAR	14,7	2	5	4	19	25	0	0	1

Tabella 2: Strategie interazionali di base<sup>9</sup>

#### 4.6 Ripetizioni/repliche

La constatazione che alcune SI possano rivelare il livello linguistico dell'apprendente ci porta a riflettere su un tipo di strategie che spesso è integrato e combinato con le forme di SI menzionate nelle sezioni precedenti: le ripetizioni. Le loro funzioni interazionali, studiate da tempo, sono complesse e contengono una certa ambiguità (Bazzanella, 1993; Bazzanella, 1996). Uno studio approfondito dell'argomento si trova in Bazzanella (1996; 1997; 1999). Per l'apprendimento dell'italiano si confronti ad es. lo studio di Ciliberti (1996). Concentriamoci sulle ripetizioni atte alla produzione e alla comprensione, fermo restando che l'una non può essere considerata indipendentemente dall'altra (cfr. Ciliberti, 1996:42). Si distingue tra autoripetizione ed eteroripetizione. L'apprendente può ripetere entro il turno stesso, autoripetizione, oppure ripetere quello che dice l'interlocutore, eteroripetizione. L'eteroripetizione esiste ovviamente nei nativi, ma la si trova anche nei non-nativi, anzi è un fenomeno molto ricorrente nelle SI. Una delle funzioni più frequenti e piuttosto neutrali sulla scala tra accordo/disaccordo è quella che segnala la ricezione dell'informazione (Bazzanella, 1997:138). Questo tipo di funzione, con una sottofunzione di rassicurazione, è molto usato da me stessa nel dialogo con gli apprendenti e sembra essere un tratto tipico nella conversazione tra nativi e non-nativi. Infatti, Ravid *et alii* (2003) riportano una maggiore frequenza di ripetizioni da parte di alunni nativi in dialoghi con apprendenti dell'ebreo rispetto a dialoghi tra gli stessi nativi e altri nativi. L'esempio (11) è rappresentativo per le mie eteroripetizioni, che incidono con una media di 6 ripetizioni su 55 turni propri. Negli apprendenti meno avanzati la media sale a 9 per diminuire a 3/4 nei soggetti dei livelli superiori:

<sup>9</sup> Legenda: Parole/turno: media parole per turno; Vert. Sint.: verticalizzazioni, vale a dire blocchi di testo con abbandoni entro il sintagma; Vert En.: verticalizzazioni con abbandoni entro l'enunciato; Abb. Sint.: abbandoni entro il sintagma; Abb. En.: abbandoni entro l'enunciato; Pause: pause nel turno; DM: digressioni metalinguistiche; SPA: sequenze potenzialmente acquisizionali; SPI: sequenze parentetiche interazionali.

(11)

- \*HAN: sì, l'anno prossimo voglio studiare disegno industriale a Milano+...  
\*EVA: +/- a Milano, sì..  
\*HAN: +/- e la lingua che si parla nella scuola è l'italiano+...  
\*EVA: è l'italiano, chiaro.

Le ripetizioni si distinguono, inoltre, in repliche – cioè perfette copie delle espressioni dell'interlocutore – e ripetizioni, con eventuali *shift* deittici per adeguare l'espressione ripetuta all'enunciato in cui appare. In (12) troviamo una replica, mentre (13) costituisce una ripetizione:

(12) Eteroreplica:

- (01) \*LAR: sì,sì, ovviamente # la storia # del Europa [eee] più o meno cominciato intorno al golfo di Napoli, il clima, il paesaggio, tutto, [xxx] anche se trovo il Vesuvio molto xxx, come si dice, minaccia?  
(02) \*EVA: è una minaccia.  
(03) \*LAR: [/] è una minaccia.

(13) Eteroripetizione:

- (01) \*MAG: o per tutte le cose.  
(02) \*EVA: per le piccole inconvenienze.  
(03) \*MAG: le piccole cose nel +...  
(04) \*EVA: +/- nella vita quotidiana.  
(05) \*MAG: sì. nella giornalier [//] nelle quotidiani sì+...  
(06) \*EVA: mm.  
(07) \*MAG: mi manca molto.

L'eteroripetizione non-nativa può indicare un livello più avanzato rispetto all'eteroreplica, soprattutto se l'eteroreplica si presenta in modo *non-target like* nel costruito prodotto, vale a dire, se l'apprendente non effettua gli *shift* deittici necessari. Essa è più immediata e più facile da produrre rispetto all'eteroripetizione.

Tra le autoripetizioni possiamo evidenziare la funzione orientata verso la produzione nel proprio turno in (14). L'autoanalisi della costruzione prodotta fa sì che MAG si ripeta fino a trovare l'accordo giusto nel turno (03):

(14) Autoripetizione

- (01) \*MAG: prima mio marito e io ho fatto il corso intensivo +...  
(02) \*EVA: sì.  
(03) \*MAG: per tre giorno [//] tre giorno [=!ride] giorni +...  
(04) \*EVA: sì.  
(05) \*MAG: alla settimana e # poi due # volte alla settimana # sì.

Dalla tabella 3, in cui sono sintetizzate le ripetizioni, possiamo constatare che le eterorepliche/ripetizioni appaiono esclusivamente in coloro che usano le SPA (eccezione fatta per due casi di ERIC in OLE), il che si spiega con la natura stessa della SI in questione, nella quale è prevista la ripetizione dell'espressione fornita dall'interlocutore. Se pensiamo all'uso delle SPA come una strategia conscia,

metalinguistica, usata per appropriarsi (almeno momentaneamente) di espressioni linguistiche (o nozionali), sarà probabile che esse appaiano anche in dialoghi asimmetrici come gli esami universitari (cfr. il volume di Ciliberti, 1999).

In molti studenti le autorepliche sono meno frequenti delle autoripetizioni, a significare che la ripetizione è conscia e che spesso riguarda la produzione di forme linguistiche del tipo notato in (14). Tuttavia, le autoripetizioni e le repliche non sembrano rivelarsi più frequenti in apprendenti meno avanzati, per cui il fenomeno rimane piuttosto costante e forse dipende da soggetto a soggetto. In ogni caso le autoripetizioni/repliche permettono all'apprendente di riorganizzare le sue idee prima di procedere con l'enunciato.

Informante	Tot. ripetizioni	AREP	ARIP	EREC	ERIC	ERIP	SPA
ANN	23	3	9	7	2	2	9
CEC	10	1	6	1	3	0	4
MAG	19	4	9	1	2	3	1
HAN	11	2	1	7	1	0	6
CAR	14	8	6	0	0	0	0
ANI	5	0	5	0	0	0	0
OLE	15	3	10	0	2	0	0
LAR	26	8	8	9	1	0	9
KAR	22	10	11	0	1	0	0

Tabella 3: Ripetizioni<sup>10</sup>

## 5. CORRELAZIONI SI E LIVELLI LINGUISTICI

Prima di procedere alla discussione dei livelli linguistici morfo-sintattici e interazionali vorrei presentare alcuni esempi che mostrano strategie interazionali, o “strategie di compensazione” (cfr. Poulisse, 1997) con diverse funzioni in base alla competenza linguistica.

Gli studenti del livello 3 (intermedio) e 4 (avanzato basso, vale a dire da MAG a HAN,<sup>11</sup> sembrano ricorrere alla strategia della verticalizzazione in modo molto vistoso. Il racconto è strutturato verticalmente con abbandoni anche a metà tra determinante e nome, tra sintagma nominale e preposizionale. Si veda (15):

(15)

(01) \*MAG: molto duro il corso [=!ride] ma credo che sia molto eh [/] un opportunità +...

(02) \*EVA: sì.

(03) \*MAG: +/, e imparare una lingua+...

(04) \*EVA: mm.

(05) \*MAG: +/, in [//]nella nel paese, sì.

(06) \*EVA: [/] nel paese, sì.

In (16), una SPA, notiamo anche la replica, identica al costrutto di EVA nel turno (02).

<sup>10</sup> Legenda: Tot. ripetizioni: totale ripetizioni; AREP: autorepliche atte alla produzione; ARIP: autoripetizioni atte alla produzione; EREC: eterorepliche atte alla comprensione; ERIC: eteroripetizioni atte alla comprensione; ERIP: eterorepliche atte alla produzione; SPA: sequenze potenzialmente acquisizionali.

<sup>11</sup> Gli studenti sono inquadrati in base ai criteri morfo-sintattici discussi nella sezione 3. In questa sede non è possibile approfondire la discussione sui livelli linguistici dei singoli apprendenti.

- (16)  
 (01) \*MAG: +/, per fare la spesa [=!ride] ma sì e dopo due mesi i prezzi sono più bassi o credo +...  
 (02) \*EVA: sì, sono calati.  
 (03) \*MAG: [/]calati, sì.

Occorrono autoripetizioni di forme grammaticali di cui si è consapevoli esplicitamente. Questo tipo di ripetizione tende ad aumentare man mano che l'apprendente passa ai livelli superiori. L'autoripetizione grammaticale, come potremmo chiamarla, si trova anche nell'esempio (14), turno (03) (giorno, giorno, giorni) e nell'esempio (15), turno (05) (nella, nel paese sì).

Il livello avanzato è caratterizzato dalle stesse strategie interazionali notate già per il livello 3, ma in chiave minore e con funzioni leggermente diverse. La verticalizzazione è meno accentuata rispetto al livello 3 e gli abbandoni del turno a metà tra i sintagmi diminuisce. La verticalizzazione spesso richiede dei semplici *feedback* e l'abbandono del turno a volte è affiancato da subordinazioni.

In tutti gli informanti le repliche sono meno ricorrenti rispetto alle ripetizioni. In questo troviamo un indice di sviluppo delle SI nell'apprendente e non possiamo confermare pienamente l'affermazione di Goffman, che considera le ripetizioni orientate verso la produzione come repliche - "replies" e meno come "responses" (1981:84; cfr., inoltre, Ciliberti, 1996:45). Tale convinzione si basa su degli apprendenti meno avanzati rispetto ai nostri.

Le ripetizioni sono sia autorepliche della costruzione intera, per mantenere il turno, che autoripetizioni in cerca della costruzione grammaticale adatta, spesso ritrovata prima del cedimento del proprio turno, segno di autoriflessione e accesso alla grammatica interiorizzata. Si vedano gli esempi (17) e (18):

- (17)  
 \*ANI: +/, cioè storia, e storia dell'arte <questa> queste cose qua, e questa era veramente buonissimo [>]+...

- (18)  
 \*OLE: +/, [eh] quando *ho deciso di anda # e, ho deciso di imparare italiano, questo il[/] lo scopo.*  
 \*EVA: [>]lo scopo, sì.

Le eteroripetizioni esistono nell'apprendente, come nel nativo. Man mano che l'apprendente diventa più bravo, le sue eterorepliche, se esistono, tendono ad essere segni di comprensione e non più di produzione, del tipo usato dalle apprendenti ANN e MAG.

Due apprendenti ANN e LAR costituiscono un gruppo a sé stante. Dalle tabelle 1-3 risulta che ANN appartiene ad un livello più basso di LAR. Tuttavia, i due linguisti sembrano sfruttare la situazione interazionale in modo diverso dagli altri apprendenti. Tutti e due utilizzano la forma della SPA per ritrovare espressioni mancanti (9 SPA ciascuno); le loro digressioni metalinguistiche sono anch'esse segno di uno sfruttamento della situazione "per imparare qualcosa in più".

## 6. DISCUSSIONE: STRATEGIE O TRATTI INTERLINGUISTICI: LE SI NEL PROCESSO MENTALE

Nelle sezioni precedenti è emersa una categorizzazione degli apprendenti a seconda delle loro capacità morfo-sintattiche e interazionali. Facendo un confronto tra le due competenze possiamo notare similitudini e differenze. Dal punto di vista morfo-sintattico ANN è la più debole. MAG, CEC, OLE e LAR possono forse essere inquadrati nel livello 3 (intermedio) o 4 (avanzato basso), mentre gli altri, con percentuali al di sopra del 90% di correttezza d'accordo, appartengono ai livelli 4 e 5 (avanzato medio) entro il Quadro comune europeo per le lingue (cfr. discussione in 2.1). Per quanto riguarda le SI sembra proporsi una suddivisione degli studenti parzialmente diversa almeno per gli apprendenti più avanzati. Il gruppetto più debole morfo-sintatticamente, ANN, MAG e CEC sono anche più dipendenti dall'interlocutrice rispetto agli altri e si distinguono dagli altri per le loro verticalizzazioni e abbandoni, soprattutto entro il sintagma. OLE e LAR, meno sicuri nel campo morfo-sintattico, se la cavano meglio nell'interazione. Entrambi hanno però praticato la lingua con nativi in Italia in contesti naturali.

Nonostante le differenze individuali possiamo notare distinzioni significative tra le SI. La verticalizzazione, le strategie SPA o le SPI presentano differenze strutturali e funzionali che possono essere indici del livello interazionale raggiunto. Anche le repliche e le ripetizioni si sviluppano attraverso i vari stadi. Tuttavia dopo lo stadio 3 nell'acquisizione la semplice presenza di ripetizioni, digressioni metalinguistiche (DM) sembrano essere fenomeni più costanti, meno influenzati dal livello raggiunto.

Dunque, le SI possono subire variazione o costanza, e entrambi i casi ci danno informazioni sulla possibilità o meno di considerarle come parametri alla pari dei criteri morfo-sintattici finora usati per inquadrare livelli linguistici dell'AL2.

Abbiamo notato delle differenze individuali in alcuni soggetti. OLE è più capace interazionalmente che morfo-sintatticamente, mentre HAN raggiunge un livello morfo-sintattico maggiore rispetto a quello interazionale. CAR, pur essendo stata molto in Italia, è più dipendente dall'interlocutrice, mentre KAR, anch'essa con un periodo piuttosto lungo in Italia, è la migliore sia morfo-sintatticamente che dal punto di vista interazionale. È possibile spiegare tale variazione con la differenza individuale? Secondo Robinson (2001) la differenza individuale rientra nell'ambito dell'attitudine o la predisposizione per le lingue e tale ambito ormai sta mettendo in evidenza pensieri prima quasi proibiti. Studi cognitivi e psicologici (Carroll, 1993) sembrano indicare che abbiamo varie capacità di memoria per la produzione linguistica, dalla memoria corta, alla memoria lunga (Levitt, 1989) alla memoria di lavoro ecc. Tali studi puntano alla possibilità che un apprendente possa raggiungere livelli alti in un tipo di produzione, coinvolgendo certi tipi di capacità, mentre in altri tipi di produzione può avere delle lacune. Anche questi fattori possono influenzare la presenza o meno di SI.

Altri fattori da considerare sono i tipi di informanti e i vari processi d'apprendimento. Gli apprendenti non guidati che imparano la lingua nel paese bersaglio senza essere esposti a regole esplicite possono probabilmente acquisire strutture interazionali più velocemente, dato che si ritrovano costantemente in situazioni dialogiche, mentre gli apprendenti guidati che imparano la lingua nel proprio paese avranno più difficoltà ad automatizzare l'interazione. Dunque, il processo di apprendimento potrà forse variare. Secondo Hulstijn (2002:206 e segg.) l'apprendimento di tipo *implicito* è un processo autonomo che avviene quando l'informazione da apprendere è processata nella memoria in modo ricettibile, senza essere controllata consciamente. L'apprendimento implicito



non può essere fermato, dato che una volta che abbiamo deciso di ascoltare, leggere, vedere non possiamo escludere l'informazione dataci, sia essa di tipo linguistico o meno. Tuttavia, gli apprendenti sono ricettivi e i componenti processati non possono essere verbalizzati. L'apprendimento *esplicito*, d'altro canto, è la costruzione di conoscenze esplicite, metalinguistiche, che possono essere verbalizzate. Tali conoscenze, sotto forma di concetti e regole, specificano relazioni tra concetti. L'apprendimento esplicito è, dunque, un processo intenzionale (Hulstijn, 2002:206). Per quanto riguarda i due apprendenti ANN e LAR mi sembra che essi ricorrano di più alla memoria che coinvolge il processo esplicito, forse perché sono entrambi linguisti che lavorano con l'apprendimento. I loro frequenti usi di SPA, DM ed eteroripetizioni occorrono probabilmente per poter verbalizzare i concetti linguistici prodotti.

Se le SI si sviluppano attraverso gli stadi interlinguistici possiamo proporre di considerarle come fenomeni misurabili della competenza linguistica dell'apprendente, alla pari di altri fenomeni. Premettiamo, però, che occorre fare molta attenzione alle procedure di rilevamento dei dati. Il tipo di dialogo va tenuto costante, così come l'interlocutore nativo (o in questo caso bilingue). Il mio materiale è controllato interamente da me, per cui una certa variazione nei dati può verificarsi qualora un altro interlocutore non prosegua in modo analogo. Sono però convinta che i fenomeni come tali si troveranno in altri dialoghi e con altri informanti, benché la quantificazione dei fenomeni possa dare risultati diversi.

L'essere umano è molto complesso. Un apprendente con una buona padronanza della lingua in situazioni di controllo può trovarsi in difficoltà nel dialogo spontaneo, almeno l'informante che non è consapevole di cosa possa venirgli chiesto. Ciò è dovuto al fatto che il dialogo non tollera le pause lunghe. Paradossalmente, nemmeno l'apprendente vuole mantenere le pause e le riempie con segnali discorsivi, con ripetizioni, con cedimenti del turno, quasi come volesse dire: "senti – ormai tocca a te parlare, perché io sono a corto di parole".

Nei dati presentati nella relazione abbiamo potuto constatare che le SI esistono anche nei livelli avanzati, in cui l'apprendente dovrebbe riuscire a produrre enunciati più o meno nativi. Sembra che anche l'uso di SI possa essere inquadrato in livelli linguistici, al punto che forse al posto di strategie dovremmo parlare di tratti interlinguistici. Abbiamo bisogno di ulteriori studi per verificare o meno le mie idee.

## APPENDICE

### *Convenzioni per la trascrizione*

- \*EVA        identificazione dell'interlocutore
- <xxx>     parlato sovrapposto
- [>]        segue parlato sovrapposto (tra <xxx>)
- +/.         interruzione (da parte dell'altro interlocutore)
- [<]        fine del parlato sovrapposto
- +,         il parlante completa il suo enunciato precedentemente interrotto

-:	prolungamento di pronuncia della parola precedente
[/]	riformulazione senza correzione
[//]	riformulazione con correzione
+...	abbandono del turno
++	un altro interlocutore completa l'enunciato interrotto
,	giuntura sintattica
#	pausa; i segni variano - da uno a tre (### = pausa lunga)
xxx	parole inintelligibili
[?]	tentativo di trascrizione
[...]	trascrizione omessa

## BIBLIOGRAFIA

- Bardel, C. (in questo volume) I segnali discorsivi nell'acquisizione dell'italiano L2.
- Bartning, I. (2000) Gender agreement in L2 French: pre-advanced vs advanced learners, *Studia Linguistica*, 54/2, 225-237.
- Bazzanella, C. (1993) Dialogic repetition. In *Dialoganalyse IV* (H. Löffler, Hrsg.), pp. 285-294. Tübingen: Niemeyer.
- Bazzanella, C. (1994) *Le facce del parlare*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bazzanella, C. (1996) *Repetition in Dialogue*. Tübingen: Niemeyer.
- Bazzanella, C. (1997) Functions of "Dialogic Repetition" in Different Interactional Settings. In *Analisi della conversazione e prospettive di ricerca in etnometodologia* (A. Marcarino, a cura di), pp. 135-150. Urbino: Quattro Venti.
- Bazzanella, C. (1999) Forme di ripetizione e processi di comprensione nella conversazione. In *La conversazione. Un'introduzione allo studio dell'interazione verbale* (R. Galatolo & G. Pallotti, a cura di), pp. 205-225. Milano: Cortina.
- Bialystok, E. (1990) *Communication strategies*. Oxford: Blackwell.
- Bozier, C. (2001) *Étude des sollicitations, données et prise d'apprenants suédophones de français*. Licenciatavhandling (tesi di predottorato). Lund: Petites études romanes de Lund Extra seriem 11.
- Carli, A. (1999) La mitigazione nella lezione universitaria. In *Le forme della comunicazione accademica* (A. Ciliberti & L. Anderson, a cura di), pp. 84-101. Milano: Franco Angeli.
- Carroll, J. B. (1993) *Human cognitive abilities: a factor analytic approach to research*. Oxford: Oxford University press.
- Chini, M. (1995) *Genere grammaticale e acquisizione. Aspetti della morfologia nominale in italiano L2*. Milano: Franco Angeli.
- Chini, M. & Ferraris, S. (2003) Morfologia del nome. In *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. (A. Giacalone Ramat, a cura di), pp. 37-69. Roma: Carocci.
- Ciliberti, A. (1996) Repetition in native/non-native interaction. In *Repetition in dialogue* (C. Bazzanella, ed.), pp. 39-49. Tübingen: Niemeyer.
- Ciliberti, A. (1999) Gli esami orali: tra agentività e dipendenza, tra auto-referenzialità ed etero-referenzialità. In *Le forme della comunicazione accademica*. (A. Ciliberti & L. Anderson, a cura di), pp. 166-191. Milano: Franco Angeli.
- Di Pietro, J. F., Matthey, M. & Py, B. (1989) Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In *Actes du IIIe colloque régional de linguistique*, 99-124. Strasbourg: Université de Sciences Humaines.
- Eerdmans, S. & Walsh, P. (2002) Co-costruire l'asimmetria: *Language Proficiency Interviews*. In *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale* (C. Bazzanella, a cura di), pp. 107-120. Milano: Guerini.

- Ellis, R. & Roberts, C. (1987) Two approaches for Investigating Second Language Acquisition in Context. In *Second Language Acquisition in Context* (R. Ellis, ed.), pp. 3-30. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fornara, O. (2002) I colloqui di assunzione. In *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale* (C. Bazzanella, a cura di), pp. 121-135. Milano: Guerini.
- Giacalone Ramat, A. (1993) Italiano di stranieri. In *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi* (A. A. Sobrero, a cura di), pp. 341-410. Roma-Bari: Laterza.
- Giacalone Ramat, A. (2003) *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.
- Goffman, E. (1981) Replies and Responses. In *Forms of talk* (E. Goffman, ed.). Oxford: Blackwell.
- Hulstijn, J. (2002) Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of second language knowledge, *Second Language Research*, 18, 3, 193-223.
- Komter, M. (1991) *Conflict and Cooperation in Job Interviews. A study of talk, tasks and ideas*. Amsterdam: Benjamins.
- Levelt, W. (1989) *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Linell, P. (1990) The power of dialogue dynamics. In *The dynamics of dialogue* (I. Marková & K. Foppa, eds.), pp. 144-177. Harvester: Wheatsheaf.
- Linell, P. & Jönsson, L. (1991) Suspect stories: perspective-setting in an asymmetrical situation. In *Asymmetries in Dialogue* (I. Marková & K. Foppa, eds.), pp. 75-100. New York: Harvester Wheatsheaf.
- MacWhinney, B. (1995) *The CHILDES project. Tools for analyzing talk*. Hillsdale: Erlbaum.
- Orletti, F. (2000) *La conversazione diseguale. Potere e interazione*. Roma: Carocci.
- Pallotti, G. (1998) *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Poulisse, N. (1997) Compensatory strategies and the principles of clarity and economy. In *Communication Strategies. Psycholinguistic and sociolinguistic Perspectives*. (G. Kasper & E. Kellerman, eds.), pp. 49-64. London-New York: Longman.
- Ravid, D., Olshtain, E. & Ze'elon, R. (2003) Gradeschoolers' linguistic and pragmatic speech adaptation to native and non-native interlocution, *Journal of Pragmatics*, 35, 71-99.
- Robinson, P. (2001) Individual differences, cognitive abilities, aptitude complexes and learning conditions in second language acquisition, *Second Language Research*, 17, 4, 368-392.
- Schlyter, S. & Bartning, I. (ms.) Itinéraires et stades acquisitionnelles des apprenants suédophones de français. In *Colloque international, «La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives»*, Paris 12-14 décembre 2002 (ms.).
- Strodt-Lopez, B. (1991) Tying it all in: Asides in university lectures, *Applied Linguistics*, XII (6), 117-140.
- Vedovelli, M. (2003) *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Roma: Carocci.
- Wiberg, E. (1997) *Il riferimento temporale nel dialogo. Un confronto tra giovani bilingui italo-svedesi e giovani monolingui romani*. Études romanes de Lund 58, Lund: Lund University Press.
- Wiberg, E. (2001) Il riferimento al futuro nel dialogo – un confronto tra italo-foni e apprendenti di italiano L2, *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XXX/1, 59-79.
- Wiberg, E. (2003). Interactional context in L2 dialogues, *Journal of Pragmatics*, 35, 389-407.
- Williams, J., Inscoc, R. & Tasker, T. (1997) Communication strategies in an interactional context: the mutual achievement of comprehension. In *Communication Strategies. Psycholinguistic and sociolinguistic Perspectives* (G. Kasper & E. Kellerman, eds.), pp. 304-322. London-New York: Longman.
- Zorzi, D. (1999) La lezione accademica: aspetti informativi e interpersonali delle digressioni. In *Le forme della comunicazione accademica* (A. Ciliberti, & L. Anderson, a cura di), pp. 64-83. Milano: Franco Angeli.