

# L'INTERAZIONE TRA NATIVO-NON NATIVO E NON NATIVO-NON NATIVO: I SEGNALI DISCORSIVI IN APPRENDENTI HISPANOFONI DI ITALIANO L2

*Anna De Marco*<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE

Nel campo della linguistica applicata e della glottodidattica, il crescente interesse per la competenza socio-pragmatica e discorsiva degli apprendenti di L2/LS ha guidato gli studiosi verso l'analisi delle dinamiche della conversazione tra nativi/non nativi e del ruolo svolto dall'interazione nel processo di acquisizione delle lingue. Long (1983) sottolinea l'importanza dell'interazione tra nativi e non nativi, considerandola una condizione indispensabile per l'acquisizione di un L2 poiché supporta i processi di ristrutturazione e di modificazione delle strutture dell'interazione. Attraverso questi processi, si rende non solo l'*input* comprensibile ma si creano anche opportunità per gli apprendenti di modificare il loro *output* e di focalizzazione sulla forma (Schmidt, 1995, 2001). Diversi studi sono stati dedicati all'interazione apprendente-apprendente e apprendente-parlante nativo impegnati in dialoghi collaborativi, per indagare come la presenza di un nativo possa influenzare la frequenza e la natura di fenomeni di ristrutturazione dell'*input*. Questo avviene, ad esempio, in episodi che si generano spontaneamente nel corso dell'interazione, correlati alla sintassi o al lessico, in cui si verificano fenomeni di correzione della produzione o di ricerca del lessico. Ricerche di questo tipo mostrano che gli studenti che collaborano alla risoluzione di problemi linguistici s'impegnano in attività cognitive mediate dalla lingua e sono in grado di costruire conoscenze linguistiche che possono migliorare l'*output* e promuovere l'acquisizione della lingua target: ciò che viene co-costruito socialmente può essere poi utilizzato come risorsa personale (Fernández-Dobao, 2012: 230).

Lo studio dei segnali discorsivi – elemento che ricorre frequentemente nel parlato – offre un punto di vista privilegiato per osservare la gestione dell'interazione da parte dei nativi e dei non-nativi. Le ricerche sui segnali discorsivi, infatti, hanno messo in evidenza come l'enorme varietà di usi e di funzioni diverse, impiegati dai parlanti non nativi fin dai primissimi stadi dell'acquisizione, serva a rendere il tessuto della conversazione e il rapporto con l'interlocutore più fluido e dinamico. Uno degli aspetti più interessanti è principalmente l'impiego dei segnali discorsivi di tipo interazionale, che sono quelli acquisiti prima dagli apprendenti rispetto a quelli metadiscorsivi, quando gli apprendenti interagiscono con i nativi (interazione asimmetrica) e con i pari (interazione simmetrica). In particolare, è interessante verificare:

- a) se e in che modo l'interazione dei parlanti non nativi con i nativi influenza la natura e la frequenza delle forme e delle funzioni dei SD;

<sup>1</sup> Università della Calabria.

- b) in che modo il diverso assetto dei SD nelle due diverse diadi (simmetriche e asimmetriche) può riflettere un diverso atteggiamento dei partecipanti al dialogo e quindi incoraggiare un maggior coinvolgimento nell'interazione;
- c) che ruolo gioca il tipo di interazione (*role-play* e *role-taking*) nelle due diadi in cui sono impegnati i partecipanti.

L'esito di questo studio può contribuire a far emergere le possibili difficoltà che gli apprendenti incontrano quando interagiscono con un nativo, anche al di fuori della normale routine scolastica, in cui il tipo di interazione non ha le caratteristiche statiche del rapporto esperto-novizio ma quelle di uno scambio più favorevole allo sviluppo della competenza comunicativa nella lingua target. In situazioni comunicative simulate in cui l'asimmetria tra i parlanti viene negoziata e il nativo non è sempre in una situazione di vantaggio sul non nativo (per competenza, per il controllo dell'evento interattivo e per il ruolo di esperto) si crea un'occasione per una costruzione congiunta delle strutture interazionali. In generale, possiamo prevedere che nelle conversazioni tra pari gli apprendenti siano stimolati ad avere un atteggiamento più attivo e che questo possa generare una più ampia gamma di segnali atti a regolare l'interazione e a stimolare un maggiore numero di modificazioni dell'*output*. Per questo motivo, alcune funzioni interazionali come la presa di turno o la richiesta di conferma potrebbero essere più presenti nei parlanti nativi nel dialogo con i non nativi, mentre l'accordo e la conferma di ricezione potrebbero essere invece fra le funzioni più frequenti nei parlanti non-nativi che interagiscono con i nativi.

Il tipo di interazione potrebbe, altresì, giocare un importante ruolo nel determinare il tipo e la frequenza di segnali usati da entrambi i partecipanti. Si può ipotizzare che nelle interazioni più libere gli apprendenti siano spinti ad utilizzare una maggiore varietà di segnali, poiché queste offrono maggiori stimoli alla conversazione, e che nelle interazioni più guidate abbiano invece minori opportunità di scambio, data la minore condivisione di informazioni che l'interazione comporta.

## 2. L'INTERAZIONE NELLE CONVERSAZIONI SIMMETRICHE E ASIMMETRICHE: BACKGROUND DEGLI STUDI

Le interazioni simmetriche e asimmetriche e la loro influenza per l'acquisizione del linguaggio in contesti educativi sono state studiate a partire dall'ipotesi dell'interazione (Long, 1981)<sup>2</sup>. La prospettiva interazionista ha dedicato una considerevole quantità di ricerche al confronto dell'interazione tra docente e non nativo e non nativo - non nativo (Varonis, Gass, 1985; Sato, Lyster, 2007): molti di questi studi indicano che l'interazione nativo/docente - non nativo non è sempre vantaggiosa per l'apprendimento rispetto a quella non nativo - non nativo. Tra studenti non nativi si creano più occasioni di *output* modificato, cioè di "lavoro" svolto dai parlanti per sostenersi a vicenda nella comunicazione, ad esempio, esprimendo congiuntamente messaggi, riempiendo vuoti comunicativi nella conversazione, indicando lacune nella comprensione e riparando interruzioni o intoppi nella comunicazione (Scarcella, Higa, 1981: 410).

<sup>2</sup> In una formulazione dell'ipotesi dell'interazione elaborata successivamente da Long (1996) e Gass (1997) fra gli altri, si afferma, in particolare, che il ruolo della negoziazione del significato nell'interazione aiuterebbe gli studenti a notare le forme linguistiche tanto da influire positivamente sul loro sviluppo linguistico.

Una delle caratteristiche più rilevanti dell'interazione tra pari è «the chance to try out new language, to not be afraid to make mistakes, to puzzle over solutions and to contest ideas in a way that isn't possible in teacher-student interaction» (Philp *et al.*, 2014). Molti studi concordano sul fatto che l'interazione tra pari offra un vantaggio psicologico e un livello di *comfort* tali da influire positivamente sull'elaborazione della L2 degli studenti: li aiuta a notare i loro errori, a correggerli e modificarli quando viene fornito loro un feedback e li incoraggia a creare maggiori opportunità di negoziazione del significato al fine di trasmettere il messaggio (Sato, Bellinger, 2016: 5).

Philp *et al.* (2014) hanno affermato che l'interazione tra pari è generalmente ritenuta meno stressante dell'interazione guidata dall'insegnante, proprio perché non è monitorata allo stesso modo di quella con un nativo, sia esso insegnante o meno (Philp *et al.*, 2014: 198). Infatti, in uno studio sulle percezioni degli studenti in merito all'interazione tra pari, gli studenti hanno spiegato che non dovevano preoccuparsi di fare errori mentre parlavano tra loro, evento che si verifica con più probabilità nella conversazione con un insegnante (Sato, 2013).

Nel dialogo collaborativo tra pari gli apprendenti possono agire nei confronti dell'altro sia come esperti che come novizi e possono aiutarsi a superare problemi di comunicazione e acquisire una competenza superiore al loro livello di padronanza della lingua (Ohta, 2001). Questo lavoro di negoziazione funziona spesso come un modo per ottenere il tipo di *input* necessario per l'acquisizione. Gli studenti, in generale, hanno la possibilità di parlare di più e in modo più collaborativo, sebbene gli *input* che ricevono dai loro pari contengano più errori, siano strutturalmente più semplici e articolati in turni brevi. Anche gli studenti ad un livello non avanzato si sforzano di mantenere la conversazione affidandosi alle reciproche produzioni e fornendo *feedback* e accordi o segnali di allineamento per spingere un po' più avanti lo scambio comunicativo (Guil *et al.*, 2008; Swain, 2006; Sato, 2015). Quando interagiscono con uno studente con lo stesso livello di competenza, gli studenti comprendono meglio ciò che viene detto loro e si attendono suggerimenti e feedback sulla loro produzione linguistica (Valmori, 2016). I risultati degli studi suggeriscono che gli studenti possono scambiarsi reciprocamente i ruoli di esperto e novizio e che l'interazione può ampliare o mediare lo sviluppo del linguaggio attraverso l'uso di varie strategie interattive (Donato, 1994; Ohta, 2000, 2001; Swain, 2010). Tuttavia, non sempre è così, e molto dipende sia dal livello di competenza dei due apprendenti che dal tipo di coinvolgimento nell'interazione o nel *task* collaborativo. A questo proposito Sato (2015) afferma che i parlanti nativi hanno una maggiore autorità in virtù del loro ruolo quando conversano con un parlante non nativo: quest'ultimo tende a produrre turni più brevi e frammentati appoggiandosi all'interlocutore che mantiene il flusso della comunicazione poiché ha più risorse linguistiche a sua disposizione (si veda su questo anche Leone, 2012). L'asimmetria dell'interazione comporta comunque una differenza nell'atteggiamento dei non-nativi sul piano della gestione dei turni e del controllo dell'interazione.

In realtà, la situazione è, per alcuni autori (Bouchard, 2011: 95), molto controversa poiché l'esito di questa relazione dipende dalla motivazione dei non nativi verso l'apprendimento della L2 e dalle caratteristiche socio-affettive che incidono sul processo di apprendimento e che si riflettono nell'interazione comunicativa. In particolare, gli studi in proposito chiamano in causa il concetto di potere e asimmetria: concetti in continuo movimento nell'interazione che contribuiscono a creare la condizione ideale affinché gli apprendenti sviluppino la competenza comunicativa nella lingua target. Molte delle ricerche sull'*input* comprensibile sottolineano quanto i nativi siano poco inclini a correggere gli errori grammaticali dei non nativi e quanto il *feedback* correttivo venga

spesso impiegato per risolvere problemi nella comunicazione legati all'uso del lessico e alla formulazione del discorso. I nativi non appaiono, dunque, eccessivamente dominanti nella conversazione col nativo (Chun, Day, Chenoweth, Luppescu, 1982, in Bouchard, 2011) e anche una conoscenza maggiore dell'argomento della conversazione da parte loro non sembra influenzare la partecipazione conversazionale con i non nativi. Questo è evidente, secondo alcuni studi, dalla quantità di parlato, di interruzioni, di resistenze alle interruzioni e di segnali di avvenuta ricezione. In generale, i nativi tagliano il loro linguaggio sulle competenze percepite dei loro interlocutori e, quando la conversazione si concentra sul contenuto e sulla fluenza, piuttosto che sulla accuratezza, i ruoli diventano simmetrici e non più del tipo esperto-novizio. Inoltre, i ruoli e le identità degli interlocutori vengono rinegoziati in modo cooperativo verso la simmetria (Luk, Lin, 2007: 121). Per quanto riguarda il tipo di strategie comunicative adottate nei due tipi di interazione, Alcón (2002) ha indicato che gli studenti adottano più strategie di richiesta nell'interazione con i pari rispetto all'interazione con i nativi. Questo tipo di comportamento può avere l'effetto di stimolare l'interlocutore a modificare il proprio *output* e consentirgli di prestare maggiore attenzione agli aspetti formali del linguaggio, più di quanto non facciano con i parlanti nativi, sebbene i nativi forniscano *input* sintatticamente e lessicalmente più ricchi (Sato, Bellinger, 2016).

La ricerca ha dimostrato che gli apprendenti reagiscono diversamente nel dialogo fra di loro rispetto a quello con i nativi e che il successo dell'interazione dipende da come i partecipanti sono in grado di co-realizzare i discorsi. Entrambi i tipi di conversazione possono perciò favorire lo sviluppo della competenza in L2.

### 3. I SEGNALI DISCORSIVI INTERAZIONALI

Nell'ambito dell'apprendimento/insegnamento delle lingue, il *Quadro Comune europeo di riferimento per le lingue* è il documento che maggiormente ha dato risalto alla necessità di orientare la competenza linguistico comunicativa degli apprendenti verso l'acquisizione della pragmatica, sottolineando l'importanza di appropriarsi dell'uso dei segnali discorsivi (SD), ai fini di una più efficace gestione della comunicazione e dell'interazione. Questi elementi funzionali, seppur difficilmente identificabili e circoscrivibili ad un unico significato, sono indispensabili per il controllo di funzioni che riguardano la coordinazione dei turni di parola come la presa, il mantenimento e la cessione del turno o ancora la conferma o la richiesta di attenzione, l'accordo, il disaccordo, l'avvenuta ricezione ecc.

Gli studi sui SD in ottica acquisizionale relativamente all'italiano si sono concentrati soprattutto sullo sviluppo dell'interlingua nel contesto dell'interazione simmetrica in italiano L2 (Nigovečić, Sučić, 2011; Jafrancesco, 2015; De Marco, Leone, 2016; De Marco, 2016). La ricerca degli ultimi venti anni ha sottolineato alcune tendenze in atto fra gli apprendenti di L2 tra le quali il fatto che i SD emergono già nelle primissime fasi dell'acquisizione (Andorno, 2007, 2008; Bardel, 2003, 2004; Bini, Pernas, 2008; De Marco 2016; Borreguero, 2019), anche se si manifestano con una minore frequenza e una più ridotta varietà di usi all'interno dello stesso segnale. Nelle fasi più avanzate, gli apprendenti mostrano un incremento nella frequenza d'uso e una varietà maggiore di SD (Jafrancesco, 2015; Guil *et al.*, 2008). Tra gli studi che hanno analizzato i SD con valore interazionale, l'articolo della Bardel (2003) offre un'analisi dei segnali più utilizzati da due informanti svedesi (di livello intermedio-iniziale e intermedio che hanno appreso l'italiano in contesti formale e misto), come ad esempio quelli non lessicali (*eh, hm, mhm, ah*). Alcuni studi hanno

messo in luce il valore di presa di turno come funzione interazionale più frequente di *ma* negli apprendenti iniziali, rispetto invece alla funzione metadiscorsiva dello stesso segnale, ad esempio come introduttore di nuovo *topic* o di un punto di vista diverso, dovuto principalmente alla necessità dei principianti di segnalare lo sviluppo della conversazione (Ferraris, 2004).

La differenza del tipo di interazione in atto fra apprendenti e nativi rispetto a quella fra non nativi non è stata finora indagata nella ricerca sui SD, ad eccezione del contributo di Borreguero e De Marco (2020) che si è occupato principalmente di apprendenti in contesti immersivi (italiano come L2) e non immersivi (italiano come L1), e per il quale questo studio ha rappresentato una parte del *corpus* di riferimento.

Il tipo di interazione che coinvolge gli apprendenti di una lingua seconda o straniera è inoltre di enorme rilevanza, non solo per gli studi sull'acquisizione ma anche per le ricadute glottodidattiche. In quest'ottica questo contributo può rappresentare un riferimento per pratiche didattiche che mirino a sviluppare le competenze linguistico-comunicative degli apprendenti senza ostacolare i naturali processi di apprendimento.

#### 4. QUADRO TEORICO

Lo studio adotta una prospettiva funzionale secondo cui l'uso situato nel contesto e lo scopo comunicativo dell'interazione in cui i SD vengono utilizzati sono fattori fondamentali per comprendere la natura delle loro funzioni nella conversazione quotidiana (Verschuere, 1999; Redeker, 2006, Matei, 2010). Per questo motivo, si è scelto un approccio onomasiologico prendendo in considerazione le funzioni che corrispondono a ciò che i parlanti intendono dire. Un approccio di questo tipo è anche molto funzionale all'analisi dei dati acquisizionali, poiché permette di aderire meglio al percorso naturale di acquisizione che i parlanti compiono nel negoziare il significato attraverso la ricerca di forme e funzioni. I SD non sono da concepire come item lessicali ma come «contextually situated uses of expressions' whose functions are only identifiable in relation to the communicative purpose of the interactional situation in which they are used» (Redeker, 2006).

Gli obiettivi generali del lavoro, già delineati nel § 1, mirano determinare dunque la varietà di funzioni e forme che emergono nel parlato degli apprendenti, in relazione alle situazioni di interazione e al tipo di attività comunicativa in cui essi sono coinvolti nelle due diadi. In particolare: quali sono le sotto-funzioni che caratterizzano i SD e la frequenza con cui essi compaiono anche in relazione al diverso compito in cui gli apprendenti sono impegnati nel corso dell'interazione.

I SD di tipo interazionale sono stati classificati da Bazzanella (1995, 2006; Bazzanella, Borreguero Zuloaga, 2011) nelle seguenti funzioni:

- a) funzioni di controllo realizzate dal parlante: la cessione (*sì, no*), il mantenimento (*cioè*) e la presa del turno (*sì, allora*); la richiesta di accordo (*vero?, no?*) o conferma di attenzione (*senti, ascolta*) e il controllo dell'attenzione/ricezione (*sai*); l'accordo e disaccordo (*sì, d'accordo, no*); la mitigazione e l'intensificazione (*diciamo, non so*);
- b) funzioni di contatto realizzate dall'ascoltatore come la conferma dell'attenzione (*ok, sì*), l'espressione di emozioni (*dai! noo!*);
- c) funzioni realizzate dal parlante o dall'ascoltatore nella presa di turno, come la risposta reattiva (*mah, ma*) o collaborativa e la richiesta di chiarimento (*sì?*) e l'accordo (*ok, sì*).

Queste funzioni possono coesistere in un'unica occorrenza del SD (per la quale si realizza la cosiddetta polifunzionalità sintagmatica) e una singola occorrenza del segnale può realizzare più di una funzione in contesti differenti (polifunzionalità paradigmatica).

## 5. LO STUDIO

### 5.1. *Partecipanti*

I partecipanti allo studio sono studenti ispano-americani in mobilità presso l'università della Calabria: 8 studenti di livello A2 residenti in Italia al momento delle registrazioni da 3/4 mesi. Gli studenti, tutti di origine ecuadoriana, non avevano frequentato nessun corso al momento della loro permanenza in Italia. Le registrazioni sono avvenute dopo circa due mesi dalla frequenza del corso di italiano presso l'università. Nel loro tempo libero gli studenti sono stati a stretto contatto con un gruppo di nativi. I parlanti nativi sono due insegnanti appartenenti alla stessa istituzione universitaria in cui sono state svolte le registrazioni. I partecipanti hanno svolto 4 interazioni simmetriche e 8 asimmetriche e sono stati coinvolti in due tipi di interazione orientate al *task* ma con diverso grado di autonomia nella gestione del compito comunicativo: un'interazione semi-guidata (*role-taking*) e una più libera (*role-play*). Nella prima le coppie erano impegnate nello scambio di informazioni, come avviene solitamente nei *service encounters*, ossia informarsi sui dettagli di un volo finalizzato all'acquisto, o sulla prenotazione di una camera d'albergo. Agli studenti è stato chiesto di interpretare il ruolo del cliente seguendo le seguenti istruzioni: "Vuoi prenotare una camera in un albergo, chiedi delle informazioni relative al periodo, al costo della camera ecc.". Nell'attività di *role-play*, invece, i parlanti dovevano costruire un dialogo e scegliere le strategie comunicative più appropriate, sulla base di uno scenario e di un contesto predefiniti: "siete due amici e dovete decidere un regalo/organizzare una festa per un amico/a, discutete le vostre preferenze motivandole" (interazioni asimmetriche e simmetriche); "siete due amici e dovete pianificare un breve viaggio, decidete dove andare, come andare, cosa vedere ecc." (interazioni asimmetriche).

La differenza del compito comunicativo da svolgere ha determinato una diversa incidenza della frequenza dei SD, sia nei nativi che nei non nativi. Sebbene entrambi i compiti favoriscano lo sviluppo della competenza comunicativa, la qualità e la quantità di *input/output* generato non è lo stesso nelle due situazioni comunicative. In generale, le conversazioni più guidate, in cui le mosse dei partecipanti all'interazione sono più o meno già definite, limitano senz'altro la creatività e comportano una certa ridondanza relativamente alle strutture della comunicazione e del lessico impiegati. I ruoli dei partecipanti e gli elementi contestuali sono, inoltre, parzialmente predeterminati dagli scopi della comunicazione, che a sua volta influenzano la struttura dei turni. Da un lato, queste interazioni sono più vantaggiose per lo studente non esperto poiché possono farlo sentire più a suo agio in quanto sa già cosa dire. D'altro canto però, tali scambi riducono il numero e la lunghezza dei turni e non portano alla negoziazione del significato che di solito aumenta la possibilità di produrre un discorso più spontaneo. Al contrario, i giochi di ruolo che si caratterizzano per essere attività di tipo decisionale (o che implicano un processo decisionale) possono migliorare il coinvolgimento dei non-nativi nella conversazione. Poiché le interazioni sono di tipo diverso è possibile attendersi, dunque, delle differenze nel comportamento linguistico dei partecipanti. Nel confronto si è perciò tenuto conto anche dei diversi tipi di interazione. In generale, le interazioni sono avvenute in un clima molto rilassato senza alcuna finalità di tipo valutativo.

## 5.2. Analisi quantitativa e qualitativa del corpus

La tabella sotto semplifica i tipi di interazione in cui sono stati coinvolti i partecipanti. Le interazioni hanno avuto una durata media di 4 minuti.

Tabella 1. Numero e tipo di interazioni, numero totale delle parole e frequenza dei DM

Interazioni simmetriche	Numero di interazioni	Interazioni asimmetriche	Numero di interazioni
Organizzare una festa di compleanno per un'amica/amico.	4	Prenotazione di un volo o di una stanza d'albergo	4
Pianificare un viaggio		Scegliere un regalo per un'amica/un amico; organizzare una festa di compleanno per un'amica/amico	4
5.8% SD 208 tokens	Totale delle parole 3167 tokens	6.8% DM, 133 tokens (NN) 7% DM, 170 tokens (N)	Totale delle parole 2273 (NN) 3029 (N)

Al fine di normalizzare la lunghezza delle conversazioni di tutte le interazioni, sono state calcolate le frequenze relative tenendo conto del numero totale delle parole per ciascuna interazione: numero totale dei SD sul numero totale delle parole prodotte da ciascun parlante in ogni interazione. Nelle relazioni simmetriche i non nativi hanno prodotto 208 *tokens* (il 5,8% sul numero totale delle parole prodotte in tutte le conversazioni), mentre nelle interazioni asimmetriche i non-nativi hanno prodotto 133 *tokens* (6.8% sul totale delle parole). I parlanti nativi hanno invece prodotto nelle stesse situazioni asimmetriche 170 *tokens* totali (il 7% sul totale delle parole).

In primo luogo, vengono analizzate le funzioni interattive sul numero totale dei SD nelle due interazioni. I grafici seguenti (Grafici 1-3) mostrano la frequenza delle differenti funzioni in entrambe le situazioni<sup>3</sup>. La funzione più frequente nei non nativi è la conferma di ricezione: il 45% dei *tokens* appartiene a questa funzione nelle interazioni asimmetriche e il 44% nelle simmetriche ed è tipica delle funzioni di contatto in cui l'interlocutore realizza, mentre ascolta, una sorta di allineamento con l'informazione precedente, oppure mostra un semplice interesse nel seguire quello che dice il parlante. Entrambe queste sotto-funzioni sono indice di cooperazione da parte dell'ascoltatore. La seconda funzione più frequente è l'accordo (38% nelle conversazioni simmetriche e 32% in quelle asimmetriche), attraverso cui i parlanti manifestano non solo un modo per recuperare il turno dell'interlocutore, ma anche per assentire a quanto espresso nel turno precedente.

<sup>3</sup> I grafici sono tratti da Borreguero e De Marco (2020).

Grafico 1. *Funzioni dei SD presenti nei NN nelle interazioni asimmetriche*

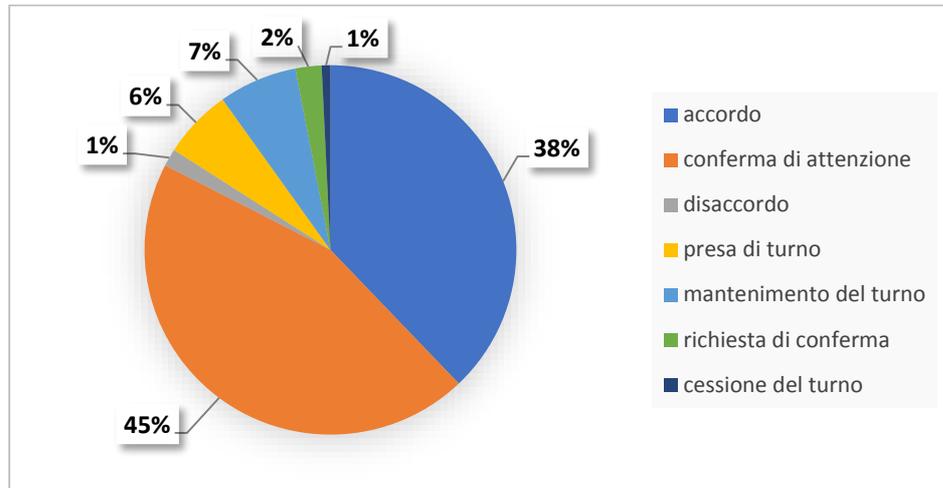
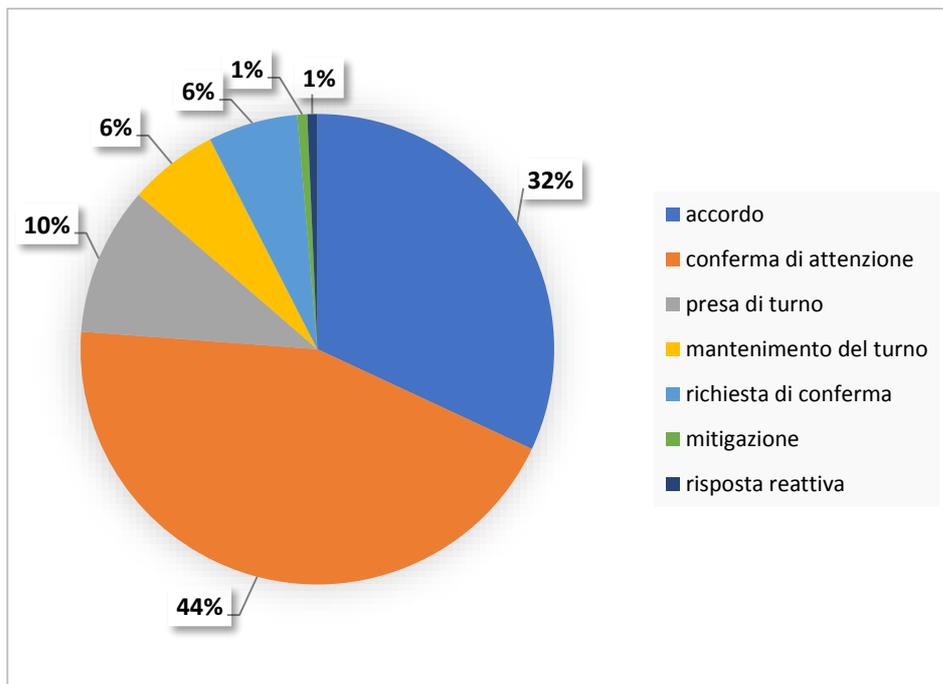


Grafico 2. *Funzioni dei SD presenti nei NN nelle interazioni simmetriche*



In diversi casi l'accordo viene espresso in turni molto brevi, soprattutto nelle interazioni simmetriche, anche solo con i SD (*sì, ok*), e il parlante ritorna ad assumere un ruolo più passivo. Sia la conferma di ricezione che l'accordo indicano il bisogno di cooperazione che caratterizza l'atteggiamento dei non-nativi nel contatto con i pari. Nel dialogo fra non-nativi (1) i parlanti utilizzano i SD di accordo e conferma di ricezione per sostenere la conversazione, anche se non sempre sono da stimolo per aggiungere altro al tema della conversazione. In particolare nella conversazione (1b), José dimostra il suo assenso/accordo diverse volte di seguito anche in altri turni della conversazione, per offrire un appoggio alla proposta dell'interlocutrice e mandare avanti il dialogo.

*Esempio 1*

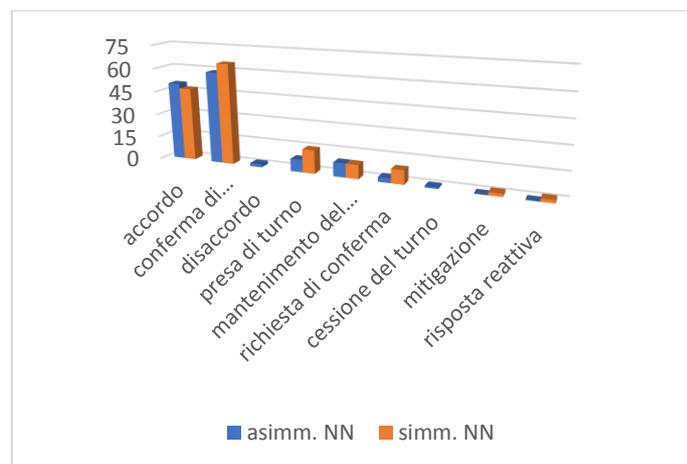
E: nooo la prossima settimana  
 M: *ab sì* la prossima settimana§  
 E: [§*siiii*]  
 M: [ok ok] podiamo andare venerdì  
 E: °(venerdì)° ok  
 M: *sì* ↓ a che ora?  
 E: *non lo so* io ho finito lectione ala tre / tre i meza io finito la - tutti lezioni / tu?  
 M: ah podiamo trovarno in la / - en la casa de (l'acqua)  
 E: °(ok)°§  
 M: § *sì*  
 E: *d'accordo*  
 (IS2, Erika e Miguel)

*Esempio 1b*

M: [Amsterdam] Possiamo prendere un aereo ↑ da da Venezia a/ a Amsterdam / y  
 dopo possiamo andare a Paris ↑  
 J: *ab ab / sì sì / mi piace*  
 M: io penso che dobbiamo / essereee due giorni in-in ogni si-città  
 J: *ab ab / sì sì*  
 M: ti piace?  
 J: *sì sì / eeh / io penso uguale / io ho estato guardando che il costi de- de-de del  
 hoteeeee / èèèèè -> più o meno venti euri/ [peer]*  
 (IS3, Macarena e Jose)

Nel grafico 3 è possibile notare altre funzioni che sono espressione di questo tipo di interazione collaborativa, come le risposte reattive, la richiesta di conferma, ecc.

Grafico 3. *Funzioni dei SD presenti nei NN nelle interazioni simmetriche e asimmetriche*



Dalla sintesi delle funzioni appena viste è possibile affermare che nelle conversazioni simmetriche gli apprendenti mostrano una certa attenzione a far scorrere la conversazione resa possibile dall'uso di funzioni come la presa di turno (2) e la richiesta di conferma (3), funzioni maggiormente presenti, oltre all'accordo e alla conferma di attenzione (1)

*Esempio 2*

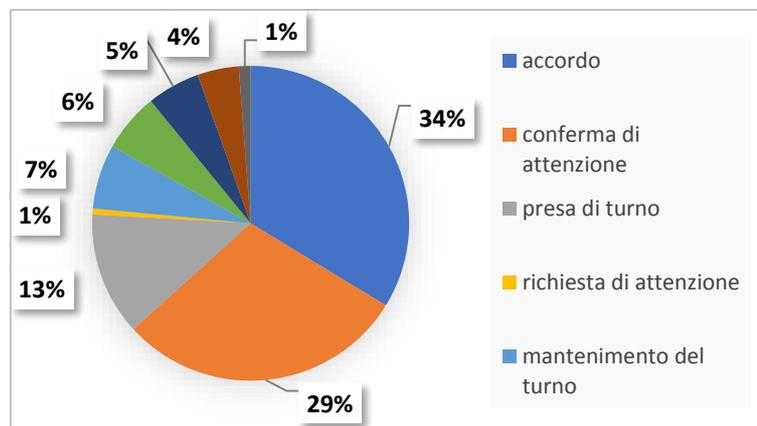
M: de quanto costa el hotello → / ehm / el viage  
 E: el trasporto ↑  
 M: *sì* [el autobus]  
 E: [aah capito]  
 M: *sì sì* / todo-tutti  
 E: eeee / *va bene* ↑eee / y quanto costa el / albergo?  
 M: mmmm  
 E: tooo- tu ((va<sup>iii</sup>))  
 M: *sì yo* - yo domando e dopo posso prenotare ↑ / ehm / penso che si noi andiamo queste fine semana / el sabato ↑ / ehm è un po' economico / perché inizia la-la vacanze e ehm ha mol- molta offerta  
 (IS2, Erika e Miguel)

*Esempio 3*

E: aaah / perchéeee → / eh no no lo so per / tu puoi venire con me per comprare un regalo para mia amica?  
 M: *sì?* Perché un regalo // chee  
 E: eh // eee lui eh cum / eeh lei / cumplea -cumpleanni questa / prossima settimana  
 M: *sì?* La tua amica? como se [chiama?]  
 E: [*sì*] *sì* / eeh se chiama Maria§  
 M: § Maria?  
 E: *sì* tu [le conosceri?]  
 M: [no no no la cono]  
 E: [ab no?]  
 (IS4, Erika e Macarena)

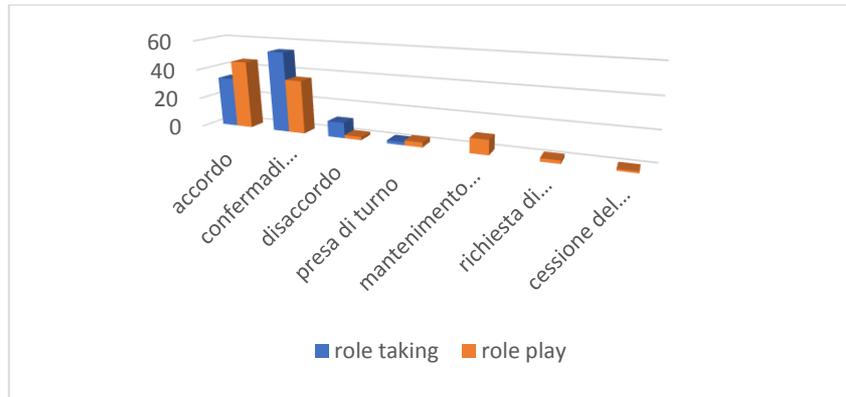
Se si guarda a ciò che accade nella distribuzione delle funzioni nei parlanti nativi (Grafico 4) si nota che pur essendo le due funzioni dell'accordo e della conferma di attenzione/ricezione le più frequenti nella conversazione con i non-nativi, la funzione di accordo è quella più rappresentata e la varietà delle funzioni espresse è più ampia rispetto a quella presente nei non-nativi. Le altre funzioni più rappresentate sono la presa di turno, la richiesta di conferma e di attenzione, la cui presenza è l'indizio di un ruolo più attivo del nativo nel voler incoraggiare la partecipazione del non-nativo. Per quanto riguarda le due tipologie di conversazione, nel complesso non ci sono grosse differenze.

Grafico 4. *Funzioni dei SD presenti nei N nelle interazioni asimmetriche*



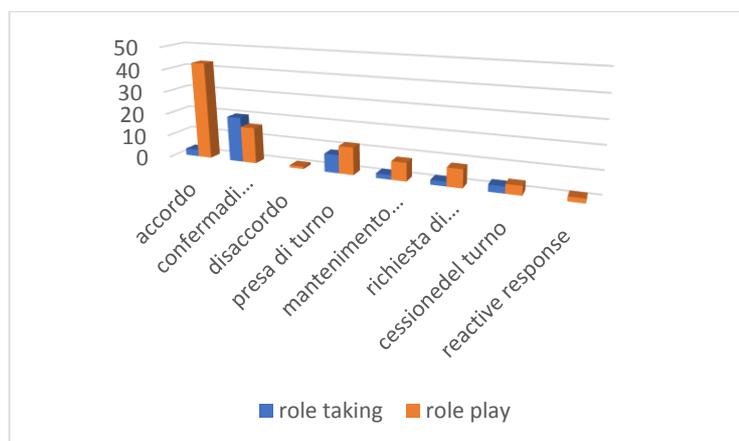
Nel caso del *role-taking* nei non nativi è presente maggiormente la funzione di conferma della ricezione mentre nel caso del *role-play* emerge la funzione dell'accordo.

Grafico 5. *Funzioni dei SD presenti nei NN nelle interazioni asimmetriche delle due situazioni*



Riguardo ai nativi si osservano per il *role-taking*: una maggiore conferma di ricezione e una quantità ridotta di segnali di accordo, mentre la varietà dei segnali si equivale nelle due situazioni. Bisogna precisare, tuttavia, che il ruolo giocato dai nativi nella simulazione più guidata è sempre quello di depositario delle informazioni utili al cliente, posizione che giustifica la bassa frequenza dei segnali di accordo, la maggiore presenza di segnali come la conferma di ricezione, la presa e il mantenimento del turno. In generale si osserva nei nativi un'ampia varietà di segnali in entrambi i tipi di compito, con una frequenza maggiore nei *role-play*.

Grafico 6. *Funzioni dei SD presenti nei N nelle interazioni asimmetriche delle due situazioni*



Quello che è interessante notare è la varietà delle funzioni nell'interazione più dinamica (*role-play*), stimolata dalle mosse comunicative presenti nelle situazioni simulate; anche l'accordo, come si vedrà, si realizza in un numero di segnali che variano di più rispetto alla simulazione più guidata. Inoltre, l'uso di segnali di conferma di ricezione e di presa di turno sono il segnale di un atteggiamento più attivo degli apprendenti nelle interazioni asimmetriche, come mostra l'esempio seguente:

*Esempio 4*

M: *ah ok* e posso andare con -con te?  
 E: *certo* ↑ / (RISATE) *sì* possiamo andare insieme! / anche perché / volevo chiederti / ma lo sai che la settimana prossima è il compleanno di vi -di José ↑  
 M: *sì* / °(*vero*)° è il compleanno de José / e penso che dobbiamo andare a comprare un -un regalo per per José  
 E: *sì* anche io / ee non so se fa una festa / tu lo sai?  
 M: *sì* ↑ / possiamo fare una festa in la mia casa  
 E: ah! / organizziamo noi una festa? [*sì*]  
 M: [*sì*]  
 E: *sì* mi piace / ehm / e quindi possiamo *quindi* REGALARGLI una festa a sorpresa?  
 M: mm *sì* può essere una festa a sorpresa / ahm penso che dobbiamo comprare un -un regalo anche / puoi essere una macchina piccolina  
 (IAS1, Macarena e nativa)

Nelle interazioni asimmetriche più guidate, i non nativi mostrano diversi e numerosi segnali di conferma di ricezione (*certo, vero*) rispetto a quelli usati nelle conversazioni con i pari, come nell'esempio seguente:

*Esempio 5*

E: e mi può lasciare il suo –il suo numero di carta per favore  
 M: e certo / trentacinque ventidue quarantanove sette sette zero zero uno  
 E: ok ↑ / anche un suo indirizzo e mail per favore  
 (IAS2, Miguel e nativa)

Per questioni di spazio si analizzeranno nel dettaglio solo i segnali delle funzioni più frequenti utilizzati dai non nativi e dai nativi nelle due diadi. Come si vede dai grafici, il segnale più usato dai non nativi, sia per la funzione di accordo che di conferma di ricezione, è *sì*. Nelle interazioni simmetriche l'uso del *sì* o di *ho capito*, come conferma di ricezione è un modo per mantenere il flusso della conversazione. Nelle interazioni con i nativi, gli apprendenti tendono ad allinearsi al comportamento dei nativi poiché l'uso del *sì* può essere considerato un effetto eco di quello dei nativi. Questi ultimi sembrano incoraggiare reazioni di accordo da parte dei non nativi cercando di coinvolgerli maggiormente nella situazione, anche se, come si è visto, il tipo di situazione enunciativa gioca un ruolo nella gestione dell'interazione.

Grafico 7. *Segnali di conferma di ricezione nei NN nelle interazioni simmetriche e asimmetriche*

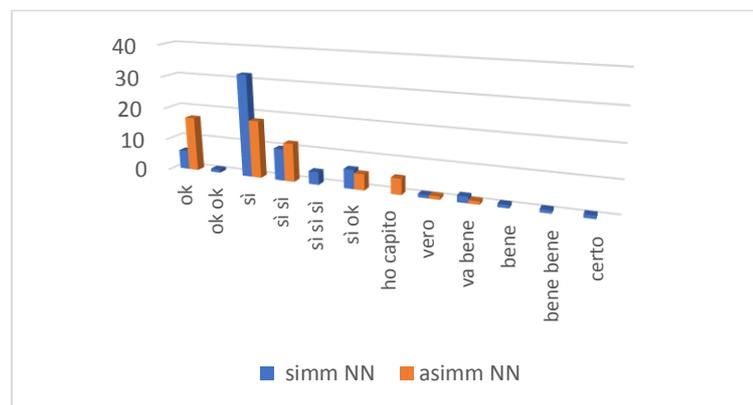
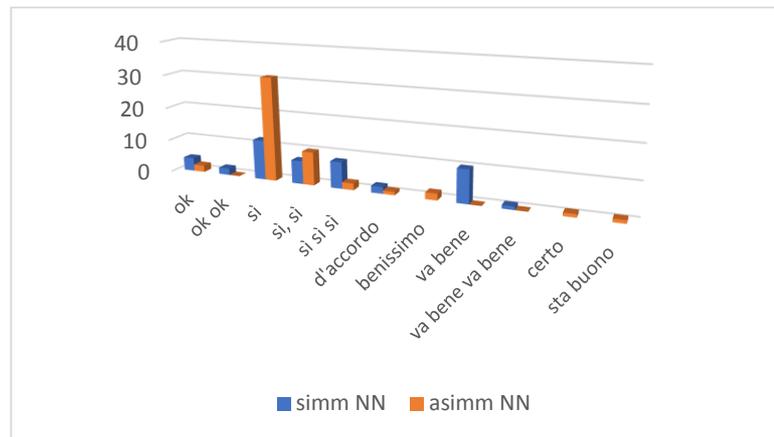


Grafico 8. *Segnali di accordo nei NN nelle interazioni simmetriche e asimmetriche*



In particolare, nelle interazioni asimmetriche, la maggior parte della varietà dei segnali è impiegata nelle situazioni più libere. Coerentemente con il tipo di interazione, i segnali di conferma di ricezione sono più numerosi rispetto a quelli dell'accordo nei *role-taking*, in cui il ruolo dell'apprendente è più passivo. I primi hanno lo scopo di segnalare all'interlocutore (il tour operator nel caso specifico), nei punti di rilevanza transizionale, che il parlante sta seguendo e che comprende le sue richieste di informazione e che non è intenzionato a prendere il turno, come si vede dall'esempio seguente.

*Esempio 6*

E: e possiamo posso guardare in un'altra struttura / -in un altro albergo / qui vicino / ehm l'hotel Colosseo  
 J: ah ah  
 E: dove abbiamo / sì ↑ / abbiamo una camera doppia  
 J: ah ah sì  
 E: i letti sono separati però non è una camera matrimoniale e costa 30 euro a notte  
 J: sì ↑

Grafico 9. *Segnali di accordo presenti nei NN nelle due situazioni*

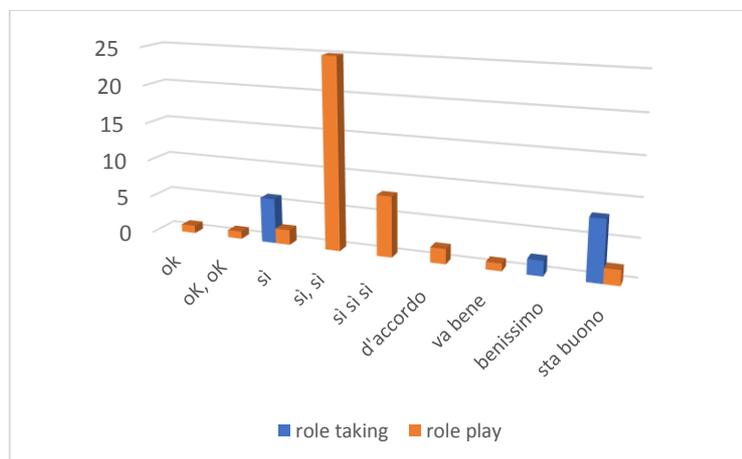
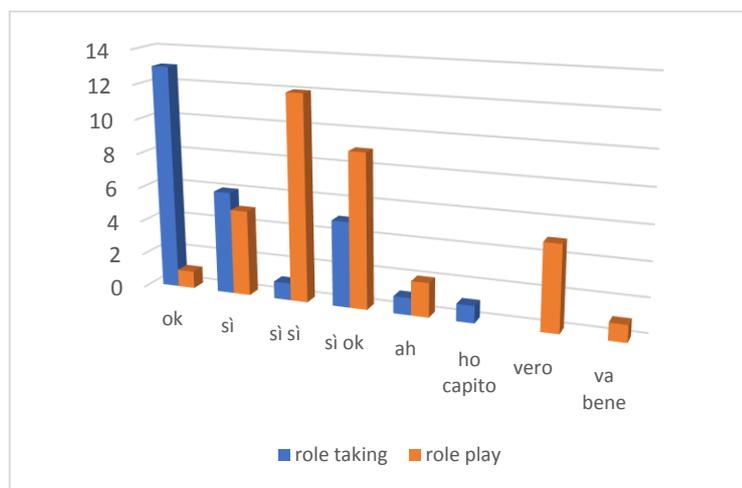


Grafico 10. Segnali di conferma di ricezione presenti nei NN nelle due situazioni



La maggiore presenza del *sì* nella produzione degli apprendenti è non solo dovuta all'influenza dello spagnolo, lingua affine all'italiano, ma anche al livello di competenza degli apprendenti.

## 6. CONCLUSIONI

Il presente lavoro è stato progettato come uno studio su piccola scala che esamina l'interazione tra un limitato numero di partecipanti.

Le ipotesi avanzate per questo studio trovano conferma nei dati del *corpus*. I numerosi segnali di accordo e di conferma di ricezione nelle conversazioni asimmetriche indicano una certa dominanza dei nativi nel guidare la conversazione dei non nativi, come si evince anche dal maggiore numero di *tokens* di SD utilizzati (§ 5.2). Di contro, nelle interazioni simmetriche, la varietà e la frequenza dei SD impiegati da non nativi sono il segnale di un maggiore coinvolgimento nella conversazione.

Il tipo di interazione in cui nativi e non nativi sono stati impegnati ha determinato quindi una differenza nell'uso e nella varietà dei SD. Nelle interazioni più libere gli apprendenti producono turni più lunghi, un numero maggiore di *tokens* e una distribuzione più varia delle funzioni dei SD (mantenimento e presa del turno, richiesta di conferma). Nel caso delle interazioni più guidate i turni sono risultati più brevi e gli apprendenti hanno per lo più prodotto segnali di conferma di ricezione, seguiti da quelli di accordo. Anche questa ipotesi trova conferma nei dati raccolti.

In linea con quanto riportato negli studi sintetizzati sopra (§ 2), le interazioni fra pari sembrano essere più collaborative e stimolano gli apprendenti a comunicare di più, probabilmente grazie al fatto di sentirsi più a loro agio con i pari.

Per quanto riguarda le ricadute didattiche, lo studio ci suggerisce di incoraggiare le conversazioni fra parlanti non nativi in classe e di stimolare attraverso compiti di natura più libera l'uso di funzioni dei SD più diversificate.

In termini di interazione, vi è un certo consenso sul fatto che «esiste una solida connessione tra interazione e apprendimento» (Gass, Mackey, 2015: 181), e dunque diventa interessante spostare l'attenzione dall'efficacia generale dell'interazione ai dettagli sui comportamenti in relazione alle modificazioni della struttura della conversazione e la

loro efficacia in relazione ai diversi contesti (Mackey *et al.*, 2012). I segnali discorsivi rappresentano, in questo senso, un buon esempio di ciò che apprendenti e nativi fanno per portare avanti una conversazione che può aiutare il dialogo e stimolare l'apprendimento linguistico.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alcón E. (2002), "Relationship between teacher-led versus learners' interaction and the development of pragmatics in the EFL classroom", in *International Journal of Educational Research*, 37, 3-4, pp. 359-377.
- Andorno C. (2007b), "Strutturare gli enunciati e gestire l'interazione in italiano L2. L'uso dei connettivi *anche, invece, ma, però*", in Ferrari A., De Cesare A. M. (a cura di), *Lessico, grammatica e testualità, tra italiano scritto e parlato*, Università di Basilea, Basilea [= ARBA, 18], pp. 223-243.
- Andorno C. (2008), "Interazione nativo/non nativo in Italiano L2: strumenti per la pianificazione dialogica", in Pettorino M., Giannini A., Vallone M., Savy R. (a cura di), *La comunicazione parlata*. Atti del congresso internazionale (Napoli, 23-25 febbraio 2006), Liguori, Napoli, pp. 1470-1488.
- Bardel C. (2003), "I segnali discorsivi nell'acquisizione dell'italiano L2", in Crocco C., Savy R., Cutugno F. (a cura di), *API: Archivio del Parlato Italiano*, CIRASS, Napoli, pp. 95-121.
- Bardel C. (2004), "La pragmatica in italiano L2: l'uso dei segnali discorsivi", in Albano Leoni F., Cutugno F., Pettorino M., Savy R. (a cura di), *Il parlato italiano*, Atti del convegno nazionale, D'Auria, CD-ROM, Napoli.
- Bazzanella C. (1995), "I segnali discorsivi", in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. III., il Mulino, Bologna, pp. 225-257.
- Bazzanella C. (2006), "Discourse Markers in Italian: Towards a 'Compositional' Meaning", in Fischer K. (a cura di), *Approaches to discourse particles*, Elsevier, Amsterdam, pp. 504-524.
- Bazzanella C., Borreguero Zuloaga M. (2011), "'Allora' e 'entonces': problemi teorici e dati empirici", in Khachaturyan E. (ed.), *Discourse markers in Romance languages*, Oslo Studies in Language 3, 1, pp. 7-45.
- Bini M., Pernas A. (2008), "Marcadores discursivos en los primeros estadios de adquisición del italiano L2", in Monroy R., Sánchez A. (eds.), *25 años de Lingüística Aplicada en España: hitos y retos*, Universidad de Murcia, Murcia, pp. 25-32.
- Borreguero Zuloaga M. (2019), "Expressing agreement in L2 Italian. Strategies and discourse markers in Spanish learners", in Bello I., Beranales C., Calvi M. V., Landone E. (eds.), *Cognitive Insights into Discourse Markers and Second Language Acquisition*, Peter Lang, Berlin, pp. 195-226.
- Borreguero Zuloaga M., Pernas Izquierdo P., Gillani E. (2017), "Metadiscursive function and discourse markers in L2 Italian", in Loureiro A. P., Carapinha C., Plag C. (eds.), *Marcadores Discursivos (E)m Tradução*, Coimbra University Press, Coimbra, pp. 15-58.
- Borreguero Zuloaga M., Thoerle B. (ed.) (2016), "Introduction: Discourse Markers in Second Language Acquisition: Studies on Italian and French as L2", in *Language, Interaction and Acquisition*, 7, 1, pp. 1-16.

- Borreguero Zuloaga M., De Marco A. (2020), "The role of Immersion and Non-immersion Context in L2 Acquisition: A study Based on the Analysis of Interactional Discourse Markers", in *Corpus Pragmatics*:  
<https://doi.org/10.1007/s41701-020-00093-x>.
- Bouchard J. (2011), "Native-nonnative speaker interaction: Negotiating identities and symmetry in the target language", Hokkai-Gakuen University, pp. 95-132:  
[https://www.academia.edu/1588662/Native\\_nonnative\\_speaker\\_interaction\\_Negotiating\\_identities\\_and\\_symmetry\\_in\\_the\\_target\\_language](https://www.academia.edu/1588662/Native_nonnative_speaker_interaction_Negotiating_identities_and_symmetry_in_the_target_language).
- Collentine J. G. (2004), "The effects of learning contexts on morphosyntactic and lexical development", in *Studies in Second Language Acquisition*, 26, pp. 227-248.
- De Marco A. (2016), "The use of discourse markers in L2 Italian. A preliminary investigation of acoustic cues", in *Language, Interaction and Acquisition*, 7, 1, pp. 67-88.
- De Marco A., Leone P. (2016), "L'uso dei segnali discorsivi in apprendenti di italiano L2", in Santoro E., Vedder I. (a cura di), *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 117-132.
- Donato R. (1994), "Collective scaffolding in second language learning", in Lantolf J. P., Appel G. (eds.), *Vygostkian approaches to second language research*, Ablex, New Jersey, pp. 33-56.
- Fernández Dobao A. (2010), "Collaborative problem-solving strategies in learner-learner and learner-native speaker interaction", in Cal Varela M., Fernández P., Francisco J., Gómez García L., Palacios Martínez I. (eds.), *Proceedings of the First International Conference on English Language Teaching and Learning*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, pp. 189-199.
- Fernández Dobao A. (2012), "Collaborative dialogue in learner-learner and learner-native speaker interaction", in *Applied Linguistics*, 33, 3, pp. 229-256.
- Ferraris S. (2004), "Come usano *ma* gli apprendenti di italiano L1 e L2", in Bernini G., Ferrari G., Pavesi M. (a cura di), *Atti del 3° congresso di studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*, Guerra, Perugia, pp. 73-91.
- Gass S. M. (1997), *Input, interaction, and the second language learner*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Gass S. M., Mackey A. (2015), "Input, interaction, and output in second language acquisition", in VanPatten B., Williams J. (eds.), *Theories in second language acquisition* (2nd edn.), Routledge, New York, pp. 180-206.
- Guil P., Bazzanella C., Bini M., Pernas P., Borreguero M., Pernas, A., Gillani, E., Gil, T., Kondo M. [Grupo A. Ma.Dis] (2008), "Marcadores discursivos y cortesía lingüística en la interacción de los aprendices de italiano L2", in Briz A., Hidalgo A., Albelda M., Contreras J., Hernández F. N. (eds), *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral. Actas del III Congreso Internacional del Programa EDICE*, Universidad de Valencia/Programa Edice. [www.edice.org](http://www.edice.org), Valencia, pp. 711-729
- Jafrancesco E. (2015), "L'acquisizione dei segnali discorsivi in Italiano L2", in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 1-39:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/5010>.
- Leone P. (2012), "È questo che volevi dire? Parlante nativo e non nativo nei dialoghi teletandem", in *ITALS*, 10, 28, pp. 79-103.
- Long M. H. (1981), "Input, interaction, and second language acquisition", in *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, pp. 259-278.
- Long M. H. (1983), "Native speaker / non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input", in *Applied Linguistics*, 4, 2, pp. 126-141.

- Long, M. (1996), "The role of the linguistic environment in second language acquisition", in Ritchke W. C., Bhatia T. K. (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468), Academic Press, New York.
- Luk J. C. M., Lin Angel M. Y. (2007), *Classroom interactions as cross-cultural encounters: Native speakers in EFL lessons*, Lawrence Erlbaum Associates, London.
- Mackey A., Abbuhl R., Gass S. M. (2012), "Interactionist approach", in Gass S. M., Mackey A. (eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition*, New Routledge, New York, pp. 7-24.
- Matei M. (2010), "Discourse markers as functional elements", in *Bulletin of the Transilvania, University of Braşov*, 3, 52, pp. 119-126.
- Nigoević M., Sučić P. (2011), "Competenza pragmatica in italiano L2: l'uso dei segnali discorsivi da parte di apprendenti croati", *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 94-114: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1917>.
- Ohta A. S. (2000), "Rethinking Interaction in SLA: Developmentally Appropriate Assistance in the Zone of Proximal Development and the Acquisition of L2 Grammar", in Lantolf J. P. (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford University Press, Oxford, pp. 51-78.
- Ohta A. S. (2001), *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*, Erlbaum, N. J.
- Philp J., Adams R., Iwashita N. (2014), *Peer Interaction and Second Language Learning*, Routledge, New York.
- Redeker G. (2006), "Discourse markers as attentional cues at discourse transitions", in Fischer K. (ed.), *Approaches to discourse particles*, Elsevier, Amsterdam, pp. 339-348.
- Sato M. (2013), "Beliefs about peer interaction and peer corrective feedback: Efficacy of classroom intervention", in *The Modern Language Journal*, 97, pp. 611-633.
- Sato M. (2015), "Density and complexity of oral production in interaction: The interactionist approach and an alternative", in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 53, pp. 307-329.
- Sato M., Bellinger S. (2016), "Introduction", in Sato M, Bellinger S. (eds), *Understanding Peer Interaction. Research Synthesis and Direction*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 1-30.
- Sato M., Lyster R. (2007), "Modified output of Japanese EFL learners: Variable effects of interlocutor vs. feedback types", in Mackey A. (ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies*, Oxford University Press, Oxford, pp. 123-142.
- Scarcella R. C., Higa C. (1981), "Input, negotiation, and age differences in second language acquisition", in *Language Learning*, 31, 2, pp. 409-437.
- Schmidt R. (1990), "The role of consciousness in Second Language Learning", in *Applied Linguistics*, 11, pp. 129-158.
- Schmidt R. (2001) "Attention", in Robinson P. (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 3-32.
- Swain M. (2006), "Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency", in Byrnes H. (ed), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*, Continuum, London-New York, pp. 95-108.
- Swain M. (2010) "'Talking-it-through': Languaging as a source of learning", in Batstone R. (Ed.), *Sociocognitive perspectives on second language learning and use*, Oxford University Press, Oxford, pp. 112-129.
- Valmori L. (2016), *Anxiety in Interaction-driven L2 learning*, Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University, East Lansing, MI.

- Varonis E., Gass S. (1985), "Non-native/non-native conversations: a model for negotiation of meaning", in *Applied Linguistics*, 6, 1, pp. 71-90.
- Verschueren J. (1999), *Understanding pragmatics*, Arnold, London-New York / Oxford University Press, New York.