

# COMPETENZA LINGUISTICA, COMPETENZA PRAGMATICA E COMPETENZA INTERAZIONALE NELLE PROTESTE DI APPRENDENTI DI ITALIANO LINGUA SECONDA

Ineke Vedder<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE

In questo articolo riportiamo i risultati di due studi sull'acquisizione dell'atto linguistico della protesta in italiano lingua seconda (L2), da parte di apprendenti universitari di madrelingua olandese con livelli di padronanza linguistica dell'italiano differenti. L'obiettivo principale che accomuna i due lavori è triplice:

- (i) esaminare fino a che punto sia possibile imparare a protestare in italiano L2 in modo appropriato e 'felice';
- (ii) stabilire la misura in cui risultino efficaci le proteste degli apprendenti;
- (iii) indagare la relazione tra competenza linguistica, competenza pragmatica e competenza interazionale. L'ipotesi di base che sottostà ai due studi è che il repertorio di modificatori e l'impiego di strategie discorsive si arricchisca quantitativamente e si diversifichi qualitativamente con la crescita del livello di padronanza linguistica (Barron, 2003).

La ricerca, che si colloca all'interno del quadro teorico del Task-Based Language Teaching (TBLT), è motivata dall'osservazione che per molti apprendenti, anche di livello avanzato, l'acquisizione della pragmatica può essere uno scoglio nell'apprendimento della L2. Questo vale in particolare per un atto linguistico potenzialmente ad alto rischio come la protesta: protestare in modo appropriato si rivela un compito difficile già nella lingua materna (L1); lo è a maggior ragione nella L2 (Nuzzo, Gauci, 2012; Nuzzo, 2007). Come è stato dimostrato da vari studi, la pragmatica non si impara naturalmente: può e deve essere insegnata (Alcón Soler, 2015; Taguchi, 2015; Taguchi, Kim, 2018).

Il primo studio (Studio 1) esplora l'impiego in italiano L2 di modificatori interni ed esterni per ridurre l'impatto della protesta in due situazioni diverse caratterizzate da un grado di familiarità differente tra i due partecipanti. A sei studenti di italiano, con livelli di competenza linguistica tra B1 e B2, sono stati somministrati due *role-play*, prima e dopo una fase di autoapprendimento sulla piattaforma multimediale LIRA (Lingua/cultura Italiana in Rete per l'Apprendimento)<sup>2</sup>. Anche il secondo studio (Studio 2) si focalizza sull'utilizzo di modificatori in due *role-play* differenziati in base al grado di familiarità. Nello studio si confrontano i risultati di due gruppi di apprendenti medio-avanzati con livelli di

<sup>1</sup> Universiteit van Amsterdam.

<sup>2</sup> La piattaforma LIRA, sviluppata in collaborazione tra le Università di Perugia, Bologna, Modena e Reggio Emilia, e Verona, è un archivio multimediale ideato per lo sviluppo della competenza pragmatica in italiano L2. La piattaforma si avvale di una variegata offerta di materiali autentici e semi-autentici quali esempi di parlato spontaneo e semi-spontaneo, come riprese video e registrazioni di *role-play*, o frammenti di trasmissioni radiofoniche e televisive (<http://lira.unistrapg.it>).

competenza linguistica differenti (B1-B2 vs. C1-C2). La ricerca si propone inoltre di individuare gli effetti del livello di padronanza linguistica sulla competenza interazionale, attraverso l'analisi di strategie interazionali, come la lunghezza e l'abbandono di turno, le riformulazioni, e l'uso di segnali discorsivi (cfr. Bazzanella, 1995)<sup>3</sup>.

Nei prossimi paragrafi descriviamo i presupposti teorici dei due studi, soffermandoci in particolare sull'espressione dell'atto di protesta e sull'acquisizione in italiano L2 di modificatori e segnali discorsivi (§ 2.1); nel paragrafo § 2.2 è presentata una classificazione di modificatori e segnali discorsivi. La metodologia, i partecipanti, i *role-play* e l'analisi dei dati sono descritti nei paragrafi successivi (§ 3.1 e § 3.2). Riportiamo i risultati ottenuti nei due studi nei paragrafi § 4.1 e § 4.2; le implicazioni della ricerca sono discusse nel paragrafo conclusivo (§ 5).

## 2. QUADRO TEORICO

### 2.1. *L'atto di protesta: competenza pragmatica e competenza interazionale*

L'espressione dell'atto di protesta su cui si concentrano i due studi si configura come un atto linguistico ad alto rischio (FTA, *Face Threatening Act*), in quanto minaccia la 'faccia', ossia l'immagine sociale di sé, in termini di apprezzamento e appartenenza ('faccia positiva') o libertà e autonomia ('faccia negativa'), sia del parlante che del destinatario (Goffman, 1967). L'atto di protesta si compone di due dimensioni: la componente espressiva, che esprime un giudizio negativo, come in "sei in ritardo come al solito", e la componente direttiva, che esige una riparazione, ad esempio "scusami, non succederà più". In base a parametri quali la relazione di potere che intercorre tra gli interlocutori (ad esempio, uno scambio tra due colleghi o tra professore e studente), il grado di familiarità (in una conversazione con uno sconosciuto o con un amico), e il grado di imposizione (in una protesta per un posto a sedere sottratto verso quella per la mancata restituzione di una somma di denaro), il parlante ricorrerà ad una serie di risorse pragmlinguistiche a sua disposizione per ridurre il rischio della perdita della faccia. L'impatto della protesta, come è stato osservato in diversi studi (Brown, Levinson, 1987; Trosborg, 1995; Barron, 2003), è pertanto strettamente collegato all'impiego di strategie di cortesia per mitigare (o rafforzare) la forza illocutiva dell'enunciato attraverso l'utilizzo di modificatori interni ed esterni (si veda § 2.2).

Per un apprendente di italiano L2 protestare in modo appropriato può essere un compito particolarmente arduo e delicato. Da vari studi è emerso che la protesta rappresenta spesso un ostacolo, anche per apprendenti di livello intermedio e avanzato (Nuzzo, 2007). Altri studi hanno evidenziato che i parlanti L2, ricorrendo meno all'uso di strategie di cortesia, possono a volte risultare più aggressivi (Trosborg, 1995) o più prolissi, forse a causa del tentativo di compensare l'inadeguata padronanza dell'impiego delle strategie di cortesia (Olshtain, Weinbach, 1987).

Alla competenza pragmatica richiesta per protestare in modo efficace tramite l'uso appropriato di strategie di modificazione, si può accostare un altro tipo di competenza, quella interazionale. La competenza interazionale si riferisce all'utilizzo di strategie discorsive attinenti alle dinamiche della comunicazione all'interno della protesta, come

<sup>3</sup> Questo lavoro nasce dalla collaborazione tra Ineke Vedder e Anna Vittoria Ottaviani, che ha raccolto e analizzato i dati di Studio 1, durante un tirocinio di ricerca in Olanda (tutor Ineke Vedder); per approfondimenti rimandiamo a Ottaviani, Vedder, 2017). La raccolta dati di Studio 2 con relativa codifica sono parte del lavoro di tesi di Ruben Perrone (2018; relatrice Ineke Vedder).

l'avvicinarsi di turni tra interlocutori nello scambio conversazionale o le interruzioni (Bazzanella, 1994, 2006). Come suggerito da Wiberg (2004), rifacendosi a Bazzanella (1994), all'interno di uno scambio tra un parlante nativo e un parlante non-nativo, l'interlocutore non-nativo si può trovare in difficoltà a proseguire il dialogo faccia a faccia; perciò ricorrerà a strategie che diversificano il suo intervento linguistico da quello che produrrebbe un nativo. Questo accade anche perché, come ipotizzato da Bernstein (2016), è lo stesso parlante nativo a rendersi conto della sua posizione di 'vantaggio' nei confronti dell'apprendente L2 in termini di 'potere' linguistico.

Una funzione pragmatica fondamentale nelle interazioni va attribuita ai segnali discorsivi, sebbene essi non aggiungano niente al contenuto proposizionale della frase. I segnali discorsivi, nella definizione di Bazzanella, servono a sottolineare la strutturazione del discorso, a connettere elementi frasali, interfrasali, extrafrasali e a esplicitare la collocazione dell'enunciato in una dimensione interpersonale, sottolineando la struttura interattiva del testo. Possono appartenere a diversi tipi di categorie grammaticali, per esempio congiunzioni, avverbi, sintagmi verbali. Sono per lo più usati nel linguaggio parlato piuttosto che in quello scritto e si trovano spesso in posizione iniziale di frase, sono multifunzionali e il loro significato lessicale è difficile da definire (Bazzanella, 1995: 225).

Molte ricerche sull'acquisizione in italiano dei segnali discorsivi, che per un apprendente L2 sono spesso difficili da gestire, si sono concentrate sull'acquisizione di segnali discorsivi specifici, come *cioè, dunque, allora*, da parte di apprendenti con lingue materne differenti (si vedano al riguardo Borreguero Zuloaga, Thörle, 2016; Nuzzo, Santoro, 2017). Lo studio di Pauletto e Bardel (2016) analizza l'uso di *beh* in posizione iniziale, nelle produzioni orali di un gruppo di studenti svedesi. Mascherpa (2016) esamina l'acquisizione di *allora, quindi, però, e ma*, da parte di studenti con background linguistici differenti, focalizzandosi sulla posizione sintattica, il significato primario e la funzione comunicativa. Altre ricerche esaminano, in chiave comparativa, l'utilizzo di determinati segnali discorsivi in italiano e i loro corrispondenti in altre lingue, considerando le possibili interferenze della lingua materna. Bazzanella e Borreguero Zuloaga (2011), ad esempio, comparano *allora* con l'equivalente spagnolo *entonces*. Badan e Romagnoli (2019) confrontano l'acquisizione dei due segnali discorsivi *allora* e il corrispettivo cinese *na* in due lingue tipologicamente distanti come l'italiano (lingua romanza) e il cinese (lingua sino-tibetana).

## 2.2. Modificatori e segnali discorsivi: classificazione

Con il termine modificatori interni si fa riferimento a determinati elementi linguistici, all'interno dell'atto principale, che servono ad intensificare ('rafforzatori') o viceversa ad attenuare ('mitigatori') la forza illocutiva dell'enunciato. Nella classificazione di Trosborg (1995), che è stata ripresa in seguito in altre ricerche (Barron, 2003; Bettoni, 2006; Nuzzo, 2007), i rafforzatori, come *per nulla, assolutamente*, si raggruppano in un'unica categoria. I mitigatori si distinguono in tre sottocategorie: modificatori morfosintattici, ossia tempi e modi verbali che distanziano o rendono indiretta l'affermazione (ad esempio, condizionale, imperfetto, congiuntivo); modificatori lessicali, cioè elementi lessicali che controbilanciano o relativizzano l'impatto dell'atto linguistico (*gentilmente, magari, credo*); modificatori discorsivi, espressioni che stabiliscono un legame con il destinatario (*sai, giusto, ecco*). I modificatori esterni sono atti di supporto che si trovano fuori dall'atto principale. Si suddividono in base alle diverse funzioni che possono svolgere, come gli appelli per attirare l'attenzione del destinatario, le giustificazioni per motivare la ragione

della protesta, i preparatori per introdurre la protesta, e i rabbonitori e le scuse per mostrare la disponibilità del parlante a mettere in discussione la propria faccia (Tabella 1).

Mentre la classificazione dei modificatori è basata sulla loro posizione rispetto all'atto principale, i segnali discorsivi sono classificati principalmente in relazione alla loro funzione comunicativa. Si suddividono, come raffigurato nella Tabella 1, in tre macro-categorie: interazionali, metatestuali e cognitivi (Bazzanella, 1995). I segnali discorsivi interazionali sottolineano l'ancoraggio deittico dell'enunciato al luogo e al tempo della comunicazione. Servono a marcare strategie pragmatiche come la presa di turno, il mantenimento e l'abbandono di turno, le interruzioni, riformulazioni e richieste di accordo e di conferma (*allora, cioè, insomma, ma, eh*). I segnali discorsivi metatestuali, più che negli scambi orali sono adoperati nella modalità scritta, dove possono avere la funzione di pianificazione del discorso, transizione tra paragrafi, o conclusione (*in primo luogo, dall'altra parte, quindi*). I segnali cognitivi si riferiscono al processo inferenziale della comunicazione in corso (*ci sei?, mi segui?, quindi*).

Tabella 1. *Modificatori e segnali discorsivi: classificazione*

Modificatori		Strategie interazionali e segnali discorsivi	
Rafforzatori			
Mitigatori			
Interni	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Morfosintattici</li> <li>- Lessicali</li> <li>- Discorsivi</li> </ul>	Interazionali	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presa, mantenimento, abbandono di turno</li> <li>- Interruzioni</li> <li>- Riformulazioni, autoripetizioni</li> <li>- Richieste di accordo e conferma</li> </ul>
Esterni	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Appello</li> <li>- Giustificatore</li> <li>- Preparatore</li> <li>- Rabbonitore</li> <li>- Scusa</li> </ul>	Metatestuali	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pianificazione del discorso</li> <li>- Transizione</li> <li>- Conclusione</li> </ul>
		Cognitivi	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Processo inferenziale della comunicazione</li> </ul>

### 2.3. *Strumenti per la raccolta di dati pragmatici*

Per la raccolta di dati pragmatici sono stati impiegati strumenti diversi, ognuno dei quali ha vantaggi e svantaggi. Uno strumento di rapida elaborazione e standardizzazione è il questionario a scelta multipla, che però non si presta a fornire un'adeguata contestualizzazione. I dati sono facilmente confrontabili perché sono tutti elaborati in reazione ad uno stesso stimolo. Tuttavia questo strumento non è in grado di riprodurre un contesto di comunicazione realistico e dunque di cogliere il comportamento linguistico-pragmatico naturale di un parlante.

Una soluzione intermedia tra l'esigenza di generalizzazione dei dati e la valorizzazione dell'elemento contestuale è rappresentata dal DCT ('Discourse Completion Task') e dal *role-play*, che risultano infatti gli strumenti di più comune utilizzo. Il DCT propone un task che richiede di esprimere che cosa si direbbe in una

data situazione. Può avvenire in forma scritta oppure orale; il secondo ha il vantaggio di avvicinarsi maggiormente al parlato spontaneo anche se non va trascurato il fatto che, data la mancanza di un interlocutore, il parlato spontaneo è pur sempre simulato. La mancanza dell'interlocutore nega inoltre la possibilità di una conversazione che si sviluppi tramite forme di negoziazione tipiche della realizzazione di un atto linguistico in contesto spontaneo (Félix-Brasdefer, 2010).

Il *role-play*, a differenza del DCT, prevede l'espletamento di un atto linguistico in interazione con un interlocutore presente. Si tratta cioè di immedesimarsi in una situazione di cui viene fornita una descrizione più o meno dettagliata che solitamente comprende luogo, azioni in corso, evento e partecipanti. Esistono due tipologie di *role-play*: quello chiuso elicitava la reazione orale in un unico turno in risposta ad uno stimolo dato; quello aperto prevede uno scambio dialogico esteso al di là della singola reazione ad un input (Gass, Mackey, 2007). Il *role-play* aperto raccoglie dunque un parlato semi-spontaneo ma non condizionato strettamente, poiché pur fornendo l'impulso iniziale alla conversazione non se ne stabiliscono né i modi né i tempi di sviluppo (Nuzzo, Gauci, 2012). Ciò consente pertanto di esaminare l'evolversi dell'atto linguistico nella co-costruzione dei parlanti (Félix-Brasdefer, 2010).

Dalla Tabella 2, che include alcuni studi recenti che sono stati condotti sull'atto di protesta in italiano L2, si evince che gli strumenti più utilizzati per la raccolta dei dati sono il *role-play* (chiuso e aperto) e il DCT.

Tabella 2. *Studi sulla protesta in italiano L2 (e L1) e strumenti per la raccolta dati*

Studi	Strumenti raccolta dati
Bettoni, Rubino (2007)	<i>Role-play</i> aperto (italiano L1 vs. inglese australiano L1)
Nuzzo (2006, 2007)	<i>Role-play</i> aperto
Leone (2011)	Conversazione semi-spontanea
Gauci (2012)	DCT scritto, <i>role-play</i> chiuso
Nuzzo, Gauci (2012)	Corpus VIP 4, DCT scritto, <i>role-play</i>
Gauci (2015)	DCT scritto, <i>role-play</i> chiuso, DCT a scelta multipla
Gauci, Chia, Caruana (2016)	DCT scritto, <i>role-play</i> chiuso

### 3. IMPOSTAZIONE DELLA RICERCA

#### 3.1. *Studio 1*

La domanda che ha guidato il primo studio (Studio 1) riguarda gli effetti di un percorso di autoapprendimento sull'atto di protesta, attraverso la piattaforma LIRA (si veda § 1.). Studio 1 ha coinvolto sei studenti universitari di italiano L2, di madrelingua olandese, con un livello di padronanza linguistica tra B1-B2 del QCER (Quadro di Riferimento Europeo per le lingue; Consiglio d'Europa, 2002). Il focus linguistico della ricerca riguarda l'impiego di modificatori interni e esterni, elicitati in due *role-play* aperti ad alto e basso grado di familiarità, somministrati prima e dopo il percorso di autoapprendimento (Tempo 1; Tempo 2). Più nello specifico, le domande di ricerca che abbiamo formulato sono state le seguenti:

1. In che misura si osserva nel Tempo 2, come effetto dell'autoapprendimento, un incremento quantitativo e una maggiore variazione di modificatori interni e esterni rispetto al Tempo 1?
2. In che misura sono riscontrabili, in proporzione al diverso grado di familiarità tra gli interlocutori, un incremento quantitativo e una maggiore variazione di modificatori interni ed esterni?

In base ai risultati emersi da studi precedenti in cui si è registrata una progressiva padronanza di marcatori pragmatici (Nuzzo, Gauci, 2012; Santoro, 2013), ipotizziamo che come effetto dell'autoapprendimento (domanda 1) si verifichi un incremento quantitativo e qualitativo di modificatori. Ci aspettiamo inoltre che, in caso di familiarità bassa, l'impiego di modificatori aumenti e si diversifichi (domanda 2) in quanto, rispetto al contesto di familiarità alta, sarà maggiore il rischio di 'minacciare' la propria faccia e quella dell'altro (Spadotto, Santoro, 2016).

In ciascuno dei quattro *role-play*, prima e dopo il percorso di autoapprendimento, i sei partecipanti hanno interagito con la ricercatrice (parlante nativa dell'italiano), sulla base di uno *script*, per immedesimarsi nella situazione da inscenare. Lo studente aveva il ruolo di chi protesta (S), mentre la ricercatrice (R) svolgeva la parte del destinatario a cui era rivolta la protesta. Lo *script* non prescriveva né le modalità né i tempi con cui condurre la protesta, che i partecipanti hanno perciò realizzato liberamente.

Per la protesta ad alto grado di familiarità (con un amico), l'ambientazione era data da un contesto di shopping. Nel primo *role-play* la protesta era suscitata dall'eccessivo soffermarsi dell'amico/a in ogni negozio (Tempo 1), mentre nel secondo caso l'oggetto della protesta erano le ripetute discussioni dell'amico/a con i commessi (Tempo 2). Per la protesta a bassa familiarità (con uno sconosciuto), lo stimolo scatenante era, nel Tempo 1, la protesta per la sottrazione di un posto macchina al parcheggio; nel Tempo 2, la prevaricazione della fila alla posta.

Un esempio di scambio estratto dal nostro *corpus*, è riportato qui sotto (Tempo 1, alta familiarità).

(1) *Shopping: alta familiarità (Tempo 1; S=studente; R=ricercatrice)*

S: Possiamo fare un po' più veloce? Perché sai io devo ancora comprare qualche cosa e poi devo andare a casa e non c'ho proprio tanto tempo per ...

R: Sì:: aspetta un attimo solo dai lasciami vedere qua che stavo guardando con calma questa tanto non è che ci siamo soffermate più di tanto eh?

S: Eh:: sì lo so (.) è solo che abbiamo ancora da fare e non c'ho tanto tempo quindi ...

R: Eh:: vabbè cosa vuoi dire? Cioè tu ti dividi tu fai le tue cose e io faccio le mie o sei venuta anche per fare le cose insieme con calma?

S: Eh (.) possiamo fare le cose insieme però con calma purtroppo no, se no ci dividiamo e ...

R: Vabbè guarda se lo shopping dev'essere uno stress allora non lo so la prossima volta me lo dici.

S: No no (.) ma non lo volevo dire così è solo che mmh (.) devo fare altre cose quindi se facciamo ...se sai già che comunque non vuoi comprare quelle scarpe invece di stare lì a guardare mezz'ora forse li possiamo guardare due secondi.

Si noti che l'espressione del giudizio negativo di S ("possiamo fare un po' più

veloce?”) non è seguita da una sua richiesta di riparazione ma da tre contro-proteste da parte di R, che è anche quella che esige la riparazione (“si aspetta un attimo solo [...] allora non lo so la prossima volta me lo dici”). Ad offrirla è appunto S che scusandosi (“no no ma non lo volevo dire così [...] devo fare altre cose”) propone una soluzione alternativa (“invece di stare lì a guardare mezz’ora forse lì possiamo guardare due secondi”).

### 3.2. Studio 2

Sull’atto di protesta è incentrato anche Studio 2, focalizzato sull’utilizzo di modificatori interni ed esterni in relazione al livello di competenza linguistica. La ricerca si propone inoltre di esaminare gli effetti della padronanza linguistica sulla competenza interazionale, operazionalizzata attraverso l’uso di strategie interazionali e la gestione di turno (segnali discorsivi, abbandono di turno, riformulazioni, ecc). Ad un gruppo di diciannove partecipanti, studenti universitari di italiano con olandese come lingua materna, sono stati somministrati due *role-play* aperti, ad alto e a basso grado di familiarità. Come in Studio 1, il ruolo di chi esprime la protesta è svolto dallo studente (S) e quello del destinatario dal ricercatore (R). Per misurare il livello di padronanza linguistica globale, tutti gli informanti sono stati sottoposti ad un C-test<sup>4</sup>. Dei diciannove partecipanti, nove studenti di italiano, che erano tutti iscritti al secondo anno del corso di laurea triennale, avevano un livello di padronanza linguistica tra B1 e B2. Il livello linguistico degli altri dieci informanti, che seguivano il programma Master, risultava superiore (C1-C2).

L’ambientazione del primo *role-play*, di familiarità alta, è data da una protesta con il coinquilino di casa, per la musica ad alto volume, la sera tardi. Il secondo *role-play*, di familiarità bassa, è stato contestualizzato in un ristorante. L’elemento scatenante della protesta del cliente è costituito dal fatto che il cameriere, contrariamente a quanto chiesto dal cliente, ha portato un panino con la maionese, a cui il cliente è intollerante.

Le tre domande di ricerca che hanno guidato Studio 2 sono:

1. In che misura sono riscontrabili, in proporzione al diverso grado di familiarità tra gli interlocutori, un incremento quantitativo e una maggiore variazione di modificatori interni ed esterni? (si veda anche la domanda 2 di Studio 1)
2. Qual è il rapporto tra livello di competenza linguistica (B1-B2 vs. C1-C2) e competenza pragmatica, in termini di impiego di modificatori interni e esterni?
3. Qual è il rapporto tra il livello di competenza linguistica e l’utilizzo di strategie interazionali?

In linea con le nostre ipotesi per Studio 1, ci aspettiamo di trovare un numero di modificatori interni ed esterni più alto e una maggiore variazione in caso di familiarità bassa (domanda 1) e nelle produzioni di apprendenti con livelli di padronanza linguistica più alti (domanda 2). Ipotizziamo inoltre che, in relazione al livello di competenza linguistica, il numero di segnali discorsivi e di strategie pragmatiche sarà maggiore nelle produzioni degli informanti dei livelli più alti (C1-C2) rispetto ai livelli più bassi (B1-B2).

Un esempio di scambio (esempio 2) proveniente da Studio 2 (livello B1-B2; alta familiarità) è riportato in seguito.

<sup>4</sup> Il C-test è un testo di completamento (*cloze*) che prevede la cancellazione della seconda metà di un numero di parole, per esempio ogni seconda parola, *L’uo\_\_ è st\_\_ \_ \_ fermato da\_ carabinieri pe\_ un contr\_ \_ \_ \_ , mentre er\_ a bor\_ \_ di una\_ macchina d\_ grosso cilin\_ \_ \_ \_*. Il C-test consiste di solito di quattro o cinque testi brevi su argomenti diversi, con un numero di cancellazioni tra 80-100.

(2) *Musica ad alto volume (alta familiarità)*

S: Ciao! C'è un problema.

R: Che problema?

S: Ehh:: domani ho un esame. Ma::

R: Ok in bocca al lupo.

S: Adesso stai suonando la chitarra e io::

R: Sì: è vero. Ti piace?

S: Sì è molto:: molto buono ma adesso volevo:: volevo dormire.

S: Allora se tu provi ad abbassare un pochino, il suono,  
io posso (.) usare queste:: cuffie (.) come hai detto?

R: Le cuffie le cuffie.

S: Sì ecco. Ehh:: per dormire.

Come già osservato per l'esempio 1, anche qui i ruoli del protestante S e del destinatario R sembrano invertirsi. Dopo la segnalazione del problema da parte di S distribuita su quattro turni ("ciao, c'è un problema ... volevo dormire") e la successiva richiesta di riparazione ("se tu provi ad abbassare un pochino, il suono"), è di nuovo S che si arrende, dichiarandosi disposto a mettersi le cuffie. Si notino anche le risposte 'non-default' del destinatario ("ok, in bocca al lupo", "sì, è vero. ti piace?") che infrangendo il principio di cooperazione di Grice (1957) finge di non aver colto l'implicatura degli enunciati di S ("ehh domani ho un esame", "adesso stai suonando la chitarra e io...").

### 3.3. *Analisi dei dati*

Per rispondere alle domande di ricerca esposte in § 3.1 e § 3.2, abbiamo condotto l'analisi sulle trascrizioni dei *role-play*, che si sono effettuate con una notazione di base tratta dal sistema di Jefferson (2004). Per l'analisi dei dati di Studio 1 sono stati individuati i modificatori interni ed esterni (sia mitigatori che rafforzatori), prima (Tempo 1) e dopo (Tempo 2) il percorso di autoapprendimento. La stessa procedura è stata applicata per le occorrenze di modificatori elicitate dai *role-play* di Studio 2. Per la classificazione di modificatori è stata seguita la tassonomia di Trosborg (1995). Il livello di competenza linguistica dei partecipanti di Studio 2 (in termini di B1-B2 e C1-C2) è stato stabilito tramite il punteggio ottenuto sul C-test<sup>5</sup> e in base al programma di studio (Bachelor vs. Master) seguito dagli informanti. Una stima globale del numero di parole di Studio 1 nei due *role-play* del Tempo 1 e del Tempo 2 ha rilevato che le produzioni del Tempo 2 risultano nell'insieme un po' più corte, contrariamente alla lunghezza dei due *role-play* dei partecipanti di Studio 2 per cui non si sono riscontrate delle differenze rilevanti.<sup>6</sup> L'individuazione di strategie interazionali in Studio 2 è avvenuta in termini di (i) numero di parole per turno; (ii) numero di pause; (iii) abbandono di turno; (iv) autoripetizioni e/o riformulazioni; (v) segnali discorsivi. Per l'esame dei segnali discorsivi abbiamo utilizzato la griglia di Bazzanella (1995), concentrandoci sulla categoria dei segnali interazionali. Dati il

<sup>5</sup> Il punteggio ottenuto dagli apprendenti sul C-test varia da 73 a 94 (su un totale di 100).

<sup>6</sup> Abbiamo desistito da un calcolo preciso del numero di parole delle produzioni elicitate dai *role-play*, data la difficoltà di eseguire un conteggio affidabile di produzioni orali dialogiche caratterizzate da false partenze, sovrapposizioni, intercalari, ecc. Anche il fatto che i *role-play* si sono svolti tra studente (parlante non nativo) e ricercatore (parlante nativo), può aver influenzato la lunghezza degli enunciati dei non nativi (si pensi ad esempio a strategie come il *mirroring*, la ripetizione delle parole dell'interlocutore).



campione limitato di Studio 1 (n=6) e Studio 2 (n=19) e i numeri di modificatori piuttosto bassi, ci siamo limitati ad un'analisi descrittiva, astenendoci dall'analisi statistica dei dati.

#### 4. RISULTATI

La Tabella 3 confronta le occorrenze di modificatori interni ed esterni, riportati in numeri assoluti, che i sei partecipanti hanno effettuato prima e dopo la fase di autoapprendimento (Tempo 1 vs. Tempo 2; domanda 1; § 3.1). I modificatori interni sono stati suddivisi in mitigatori e rafforzatori; i mitigatori, a loro volta, sono stati raggruppati in morfosintattici, lessicali e discorsivi.

Tabella 3. Numeri totali modificatori interni ed esterni in Studio 1 per il gruppo intero (Tempo 1 e Tempo 2)

Modificator Interni (n=6)	Modificatori Interni (n=6)		Modificatori Esterni (n=6)	
	T1	T2	T1	T2
Tot. Modificatori	63	53	58	31
Mitigatori Morfosintattici	5	4	n.a.	n.a.
Mitigatori Lessicali	16	10	n.a.	n.a.
Mitigatori Discorsivi	39	33	n.a.	n.a.
Tot. Mitigatori	60	47	n.a.	n.a.
Tot. Rafforzatori	3	5	n.a.	n.a.

n = numero di partecipanti; T1 = Tempo 1; T2 = Tempo 2; n.a. = non applicabile

Come si evince dalla Tabella 3, il numero totale di modificatori nel T2 è diminuito rispetto al Tempo 1, sia per quanto riguarda i modificatori interni (T1: 63; T2: 53) che per quelli esterni. Risulta piuttosto basso il numero di rafforzatori (T1: 3; T2: 5). Benché il calo del numero di modificatori possa in parte essere attribuito alla già citata riduzione del numero di parole nel T2, tale risultato implica che l'ipotesi di una crescita numerica di modificatori interni ed esterni come effetto dell'autoapprendimento deve essere rigettata.

L'analisi qualitativa delle trascrizioni dei *role-play* dimostra che la tipologia di modificatori nel T2 per il gruppo intero, diversamente dalle nostre attese, non si discosta sostanzialmente dal T1: le occorrenze sono poche e sia nel T1 che nel T2 l'utilizzo risulta poco diversificato. Tra i mitigatori morfosintattici ricorrono i condizionali (*sarebbe*); fra quelli lessicali si trovano attenuatori (*un po'*) e dubitatori (*forse*); tra quelli discorsivi i riempitivi (*da*) e i fatismi (*sai*). Sono riscontrabili alcune incassature (*chiedere se*), oggettivizzatori (*secondo me*), minimizzatori (*è solo che*), marche di cortesia (*per piacere*) e richieste d'accordo (*o no?*). Quanto ai rafforzatori, si tratta di alcuni intensificatori (*proprio; veramente*), ed un'espressione dispregiativa (*oddio*). Tra i modificatori esterni figurano innanzitutto giustificatori (*però io devo parcheggiare*), alcuni rabbonitori (*sì, ha ragione*), scuse (*scusa*) e qualche appello (*carissima*). In alcuni casi, è tuttavia osservabile un cambiamento che potrebbe essere ricondotto al percorso individuale dei singoli apprendenti. Per quanto riguarda i mitigatori discorsivi, si passa per esempio da un semplice *cioè* nel T1 a *senta, sinceramente, per cortesia*, che nel T2 delineano una varietà di strumenti più ricercata ed efficace.

Sia Studio 1 (domanda 2; § 3.1) che Studio 2 (domanda 1; § 3.2) prendono in esame l'effetto del grado di familiarità sull'utilizzo di modificatori interni ed esterni. La Tabella 4 mette a confronto i risultati dei due studi.

Tabella 4. *Alto e basso grado di familiarità: numero totale di modificatori interni ed esterni in Studio 1 e Studio 2*

Studio 1 (n=6)				Studio 2 (n=19)			
Familiarità Alta		Familiarità Bassa		Familiarità Alta		Familiarità Bassa	
Mod. Interni	Mod. Esterni	Mod. Interni	Mod. Esterni	Mod. Interni	Mod. Esterni	Mod. Interni	Mod. Esterni
68	48	48	41	80	56	135	72

Come evidenziato dalla tabella, i risultati dei due studi sono piuttosto diversi. In Studio 1, contrariamente all'ipotesi formulata, la bassa familiarità non ha portato ad un incremento, ma ad un calo di modificatori interni (familiarità alta: 68; bassa: 48) ed esterni (familiarità alta: 48; bassa: 41). Per Studio 2, diversamente da Studio 1, le occorrenze di modificatori interni ed esterni, in maniera concorde alla nostra ipotesi di partenza, si rivelano più alte nella condizione di familiarità bassa (modificatori interni: 135; modificatori esterni: 72) rispetto alla familiarità alta (modificatori interni: 80; modificatori esterni: 56). L'ipotesi di un incremento di modificatori nel caso di familiarità bassa deve pertanto essere rigettata per Studio 1, ma risulta confermata per Studio 2.

Non sono osservabili né per Studio 1, né per Studio 2, delle differenze nella tipologia di modificatori in relazione al grado di familiarità. Dei modificatori interni sono privilegiati quelli più ricorrenti (*forse, posso, penso, cioè, è un problema*); tra i modificatori esterni figurano soprattutto i giustificatori introdotti da *perché*.

La seconda domanda di Studio 2 (§ 3.2) esamina gli effetti della padronanza linguistica sull'impiego di modificatori interni (Tabella 5).

Tabella 5. *Competenza linguistica e uso di modificatori interni ed esterni (Studio 2)*

Livello B1-B2 (n=9)		Livello C1-C2 (n=10)	
Tot. Modificatori Interni	79	Tot. Modificatori Interni	136
Mitigatori Morfosintattici	44	Mitigatori Morfosintattici	74
Mitigatori Lessicali	19	Mitigatori Lessicali	30
Mitigatori Discorsivi	5	Mitigatori Discorsivi	11
Tot. Mitigatori	69	Tot. Mitigatori	115
Tot. Rafforzatori	11	Tot. Rafforzatori	21
Tot. Modificatori Esterni	56	Tot. Modificatori Esterni	72

Come evidenziato dalla tabella, nelle produzioni del gruppo avanzato (C1-C2), in linea con l'ipotesi di un incremento di modificatori con l'aumento del livello di padronanza linguistica, ricorrono più modificatori interni (136) ed esterni (72) rispetto alle occorrenze (modificatori interni: 79; esterni: 56) nei *role-play* svolti dal gruppo intermedio (B1-B2). Si noti che i numeri riportati qui vanno interpretati con una certa cautela, in quanto il

gruppo C1-C2 è composto di dieci informanti mentre il gruppo B1-B2 ne ha nove. Cionondimeno ci pare di poter concludere che la padronanza linguistica e l'impiego di modificatori appaiano correlate.

La terza domanda (§ 3.2.) si focalizza sull'impatto della competenza linguistica sull'impiego di strategie interazionali, operazionalizzate in termini di numero di parole per turno, pause per turno, abbandono di turno, autoripetizioni e/o riformulazioni, e segnali discorsivi. Nella Tabella 6 sono riportate le occorrenze medie per il gruppo intermedio (B1-B2) e il gruppo avanzato (C1-C2).

Tabella 6. *Competenza linguistica e uso di strategie interazionali (Studio 2)*

Strategie interazionali	Livelli B1-B2 (n=9) (Media)	Livelli C1-C2 (n=10) (Media)
Parole per turno	6,4	7,9
Pause per turno	6,8	6,1
Abbandono di turno	4,1	1,4
Autoripetizione e/o Riformulazione	1,3	1,1
Segnali discorsivi	2,9	4,8

Si può presumere che con l'incremento della padronanza linguistica l'enunciato si espanda e aumenti il numero di parole per turno, come confermato dai risultati raffigurati nella tabella (B1-B2: 6,4; C1-C2: 7,9). La relazione tra il numero di pause intra-turno negli enunciati degli apprendenti e la competenza linguistica si presenta più complessa. Benché ci si possa aspettare di riscontrare un minor numero di pause nelle produzioni di apprendenti più fluenti con una competenza linguistica più alta, la presenza di pause può anche dipendere da fattori idiosincratichi, ad esempio la personalità del parlante o determinate scelte stilistiche e retoriche. Il numero di pause intra-turno, come evidenziato dalla tabella, si rivela poco più alto nelle produzioni del gruppo intermedio (B1-B2: 6,8; C1-C2: 6,1). I casi di abbandono di turno, caratteristici di apprendenti dei livelli iniziali e intermedi, risultano più frequenti per il gruppo B1-B2 (4,1) che per il gruppo C1-C2 (1,1). Sebbene in misura minore, ciò vale anche per le occorrenze di autoripetizioni e riformulazioni per i due gruppi (B1-B2: 1,3; C1-C2: 1,1). Non sorprende che le medie dei segnali discorsivi, prevalentemente della classe di segnali interazionali, (*dunque, ecco*) dimostrino che essi sono più ricorrenti nelle produzioni del gruppo avanzato (C1-C2: 4,8) che in quelle del gruppo intermedio (B1-B2: 2,9).

## 5. CONCLUSIONE

Riassumendo i risultati della ricerca qui presentata, una prima conclusione è che, contrariamente alle nostre ipotesi, né il percorso di autoapprendimento attraverso la piattaforma LIRA né la condizione di bassa familiarità in Studio 1, hanno portato ad un incremento quantitativo o ad una maggiore diversificazione di modificatori. Una possibile spiegazione potrebbe essere che il numero di attività scelte per questo studio dal percorso di LIRA e il tempo durante cui si è svolta la sperimentazione non siano stati sufficienti per un miglioramento delle competenze produttive nell'atto di protesta. In alcuni casi individuali, un cambiamento qualitativo tra il Tempo 1 e il Tempo 2 è stato nondimeno osservato, nel senso di un uso di modificatori più efficace e una riflessione su alcune

espressioni presenti negli estratti video, durante la fase post-apprendimento. Potrebbe darsi quindi che i benefici di LIRA si manifestino non tanto a livello di produzione linguistica bensì a livello di ricezione, portando ad una maggiore consapevolezza pragmatica.

Dalla ricerca è emerso che riguardo l'impatto del grado di familiarità i risultati dei due studi non concordano, in quanto l'ipotesi di un maggior numero di modificatori nella condizione di bassa familiarità deve essere confutata per Studio 1, ma risulta confermata per Studio 2. In linea con la nostra ipotesi di uno sviluppo pragmatico quantitativo e qualitativo con l'incremento della competenza linguistica globale, Studio 2 ha mostrato che gli apprendenti con una padronanza linguistica più avanzata (C1-C2) usano più modificatori di studenti appartenenti ai livelli più bassi (B1-B2). Dallo studio è apparso anche che la competenza linguistica risulta correlata all'utilizzo del numero di strategie interazionali e di segnali discorsivi.

La spiegazione dei risultati opposti per Studio 1 e Studio 2, concernenti gli effetti del grado di familiarità, non è ovvia. Dato il carattere esplorativo della ricerca, il piccolo campione coinvolto (sei partecipanti in Studio 1, diciannove in Studio 2), le basse occorrenze di modificatori rilevati e l'assenza di un gruppo di controllo (Studio 1), i risultati ottenuti devono essere interpretati con una certa cautela. Si noti inoltre che l'analisi dei dati è ulteriormente complicata dalla relativa eterogeneità (all'interno dei più generici descrittori B1-B2, C1-C2) dei livelli di competenza linguistica degli apprendenti, come dimostrato anche dal C-test. Sarà pertanto necessario considerare più in dettaglio i profili pragmatici e linguistici dei singoli informanti, prima e dopo l'autoapprendimento e nella condizione di familiarità alta e bassa. Inoltre sarebbe auspicabile condurre uno studio longitudinale che possa indagare lo sviluppo della competenza pragmalinguistica, in relazione al tipo di attività didattiche ricettive e produttive proposte agli apprendenti, in un arco di tempo più esteso.

Una considerazione finale riguarda l'opportunità o meno della focalizzazione su singoli atti linguistici, e la difficoltà dell'operazionalizzazione della competenza pragmatica in termini prevalentemente quantitativi, basata principalmente sul conteggio di modificatori, segnali discorsivi e strategie interazionali. In ricerche future sarà sicuramente necessario rielaborare i materiali per captare e integrare altri aspetti più qualitativi della competenza pragmatica in L2, quali l'occorrenza di meccanismi di coerenza testuale e coesione, l'uso di figure retoriche, e l'adeguatezza funzionale degli enunciati considerati in relazione ad uno specifico task, contesto comunicativo, registro e destinatario (cfr. Kuiken, Vedder, 2017, 2018).

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alcón Soler E. (2015), "Pragmatic learning and study abroad: Effects of instruction and length of stay", in *System*, 48, pp. 62-74.
- Badan L., Romagnoli C. (2019), "I segnali discorsivi in italiano e cinese: Un'analisi preliminare", in Nuzzo E., Vedder I. (a cura di), *Lingua in contesto: La prospettiva pragmatica*, Studi AIItLA, 9, Officinaventura, Milano, pp. 199-215.
- Barron A. (2003), *Acquisition in interlanguage pragmatics*, John Benjamins, Amsterdam.
- Bazzanella C. (1994), *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*, La Nuova Italia, Firenze.

- Bazzanella C. (1995), “I segnali discorsivi”, in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, Vol. 3, il Mulino, Bologna, pp. 225-257.
- Bazzanella C. (2006), “Discourse markers in Italian: Towards a ‘compositional’ meaning”, in Fisher K. (ed.), *Approaches to discourse particles*, Elsevier, Amsterdam, pp. 449-464.
- Bazzanella C., Borreguero Zuloaga M. (2011), “Allora e entonces: Problemi teorici e dati empirici”, in *Oslo Studies in Language*, 3, 1, pp. 7-45.
- Bernstein K. A. (2016), “Misunderstanding and (mis)interpretation as strategic tools in intercultural interactions between preschool children”, in *Applied Linguistics Review*, 7, 4, pp. 471-493.
- Bettoni C. (2006), *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Laterza, Roma-Bari.
- Bettoni C., Rubino A. (2007), “Reacting to complaints: Italians vs Anglo-Australians”, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 36, 3, pp. 483-498.
- Borreguero Zuloaga M., Thörle B. (2016), “Discourse markers in second language acquisition/Les marqueurs discursifs dans l’acquisition d’une langue étrangère: Studies on Italian and French as L2/Études en italien et en français langues étrangères”, in *Language, Interaction and Acquisition*, 7, 1, pp. 1-16.
- Brown P., Levinson S. C. (1987), *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Consiglio d’Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER)*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze-RCS Scuola, Milano.
- Félix-Brasdefer C. (2010), “Data collection methods in speech act performance: DCTs, role plays and verbal reports”, in Martínez-Flor A., Usó-Juan E. (eds.), *Speech act performance: Theoretical, empirical and methodological issues*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 41-56.
- Gass S. M., Mackey A. (2007), *Data elicitation for second and foreign language research*, Erlbaum, Mahwah, New Jersey.
- Gauci P. (2012), “Insegnare a protestare in italiano L2”, in Bernini G., Lavinio C., Valentini A., Voghera M. (a cura di), *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta. Atti dell’XI Congresso Internazionale di Studi della Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AItLA)*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 383-396.
- Gauci P. (2015), “Teaching L2 pragmatics: From an empirical study to recommendations for pedagogical practice”, in Gesuato S., Bianchi F., Cheng W. (eds.), *Teaching, learning and investigating about pragmatics*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge, pp. 109-132.
- Gauci P., Chia E., Caruana S. (2016), “L’insegnamento della pragmatica e la formazione degli insegnanti di italiano a Malta”, in Santoro E., Vedder I. (a cura di), *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*, Franco Cesati, Firenze, pp. 67-78.
- Goffman E. (1967), *Interaction ritual: Essays in face-to-face behaviour*, Penguin, Harmondsworth.
- Grice H. P. (1957), “Meaning”, in *Philosophical Review*, 66, pp. 377-388.
- Jefferson G. (2004), “Glossary of transcript symbols with an introduction”, in Lerner G. H. (ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 13-31.
- Kuiken F., Vedder I. (2017), “Functional adequacy in L2 writing. Towards a new rating scale”, in *Language Testing*, 34, 3, pp. 321-336.

- Kuiken F., Vedder I. (2018), "Assessing functional adequacy of L2 performance in a task-based approach", in Taguchi N., Kim Y.-J. (eds.), *Task-based approaches to teaching and assessing pragmatics*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 266-285.
- Leone P. (2011), "Il litigio scortese: Pratiche comunicative e didattica del parlato", in Leone P., Mezzi T. (a cura di), *Didattica della comunicazione orale*, FrancoAngeli, Milano, pp. 96-113.
- Mascherpa E. (2016), "I segnali discorsivi 'allora', 'quindi', 'però', 'ma', in apprendenti di italiano L2", in *Cuadernos de Filología Italiana*, 23, pp. 119-140.
- Nuzzo E. (2006), "Sviluppare la competenza pragmatica: Proteste in italiano L2", in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 35, 3, pp. 579-601.
- Nuzzo E. (2007), *Imparare a fare cose con le parole: Richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda*, Guerra, Perugia.
- Nuzzo E., Gauci P. (2012), *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*, Carocci, Roma.
- Nuzzo E., Santoro E. (2017), "Apprendimento, insegnamento e uso di competenze pragmatiche in italiano L2/LS: La ricerca a partire dagli anni Duemila", in *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 4, 2, pp. 1-27.
- Olshtain E., Weinbach L. (1987), "Complaints: A study of speech act behavior among native and nonnative speakers of Hebrew", in Verschueren J., Bertuccelli-Papi M. (eds.), *The pragmatic perspective. Selected papers from the 1985 International Pragmatics Conference*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 195-208.
- Ottaviani A. V., Vedder I. (2017), "La protesta in italiano L2: Un caso di autoapprendimento della pragmatica", in *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 4, 2, pp. 97-114.
- Pauletto F., Bardel C. (2016), "Pointing backward and forward: 'Be' prefaces responsive turns in Italian L1 and L2", in *Language, Interaction and Acquisition*, 7, 1, pp. 89-116.
- Perrone R. (2018), *La protesta in italiano come lingua straniera: Competenze pragmatiche e interazionali inerenti l'atto della protesta*, tesi di laurea magistrale, Universiteit van Amsterdam.
- Santoro E. (2013), "Lo sviluppo della competenza pragmatica in italiano L2: Un esperimento a partire da un corso online", in Rückl M., Santoro E., Vedder I. (a cura di), *Contesti di apprendimento di italiano L2. Tra teoria e pratica didattica*, Franco Cesati, Firenze, pp. 27-42.
- Spadotto L. N., Santoro E. (2016), "Modificatori e atti di supporto come strategie di mitigazione nelle richieste di parlanti nativi: Un contributo per l'insegnamento dell'italiano L2", in Santoro E., Vedder I. (a cura di), *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*, Franco Cesati, Firenze, pp. 29-40.
- Taguchi N. (2015), "Contextually speaking: A survey of pragmatics learning abroad, in class and online", in *System*, 48, pp. 3-20.
- Taguchi N., Kim Y.-J. (eds.) (2018), *Task-based approaches to teaching and assessing pragmatics*, John Benjamins, Amsterdam.
- Trosborg A. (1995), *Interlanguage pragmatics. Requests, complaints and apologies*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- Wiberg E. (2004), "Strategie interazionali dell'apprendente nel dialogo tra nativo e non-nativo", in Pettorino M., Cutugno F., Savy R., (a cura di), in *Atti del convegno nazionale Il Parlato Italiano* (CD-Rom), D'Auria, Napoli.