

# PARLARE ALL'UNIVERSITÀ: UN'ANALISI PRAGMALINGUISTICA DEI COLLOQUI TRA DOCENTI E STUDENTI ITALOFONI E INTERNAZIONALI

Francesca Pagliara<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE

Questo studio ha l'obiettivo di analizzare il modo in cui le richieste vengono codificate pragmalinguisticamente nei colloqui con il docente da studenti universitari italofoeni e internazionali apprendenti di italiano come lingua seconda (L2). L'italiano risulta ancora poco studiato da questa prospettiva di analisi (cfr. Nuzzo, 2007; Marocchini-Rapetti, 2018) e non lo risulta affatto sul versante del canale orale e della varietà formale, quale appunto la lingua accademica. Gli studi italiani e internazionali sulle lingue accademiche si concentrano soprattutto sull'uso specialistico della lingua relativo alle varie aree del sapere scientifico. In questo senso "lingua accademica" è sinonimo di microlingua disciplinare (Ballarin, 2017) o di "lingua per scopi accademici" (dall'inglese, *English for Specific Academic Purposes* - ESAP; Widdowson, 1998). Questo studio, invece, si focalizza sull'italiano della comunicazione accademica per scopi generici<sup>2</sup>, ovvero su quella varietà della lingua italiana che viene utilizzata dalla comunità accademica, trasversalmente alle varie discipline, nelle interazioni che avvengono nel contesto dello scambio di informazioni e della socializzazione in ambito universitario.

Lo studio si concentra sull'interazione docente/studente durante il colloquio, poiché esso nel percorso accademico costituisce un momento saliente, in cui lo studente partecipa attivamente al discorso culturale e scientifico, di cui l'università è promotrice, e al contempo costruisce e modella il proprio ruolo all'interno dell'istituzione. Parlare in maniera adeguata con un docente universitario non è quindi un compito linguisticamente semplice da realizzare: richiede, infatti, la capacità di saper selezionare le strategie pragmalinguistiche adeguate alle norme socio-pragmatiche del contesto accademico. Questa capacità è necessaria a tutti gli studenti che entrano nella comunità accademica, tanto italofoeni quanto non italofoeni. Poiché utilizzare adeguatamente la lingua in contesto accademico presuppone la padronanza di varianti linguistiche alte (Cummins, 1980; Hulsteyjn, 2015) e formali, di cui nessuno è nativo (Moretti, 2011: 61), lo studente sia italofono sia alloglotto sarà chiamato ad apprendere questa varietà dell'italiano durante il suo percorso universitario. Questo studio, dunque, analizza i colloqui tra docenti e studenti universitari per rilevare le principali caratteristiche che l'italiano assume nella comunicazione orale accademica ed

<sup>1</sup> Università degli Studi Roma Tre.

<sup>2</sup> Dicitura mutuata dall'inglese *English for generic purposes* (EGAP) e ormai invalsa sia negli studi internazionali (Blue, 1998; Wingate, 2015) e italiani, sebbene con adattamenti (Desideri, Tessuto, 2011; Fiorentino, 2015; Ballarin, 2017).

individuare eventuali aree di miglioramento da tenere in considerazione didatticamente nei corsi OFA<sup>3</sup> e nei corsi di italiano L2 offerti agli studenti in mobilità internazionale.

## 2. IL COLLOQUIO CON IL DOCENTE: UN TIPO DI PARLATO ISTITUZIONALE

Il colloquio tra studente e docente è un tipo di discorso istituzionale, in quanto caratterizzato da asimmetria relazionale (Orletti, 2000; Boxer, 2012). L'asimmetria è propria di quelle relazioni in cui tra i partecipanti alla conversazione c'è una gerarchia sociale (una figura più autorevole e una figura subalterna), basata sui ruoli (*status*) sociali e sulla diversa distribuzione delle conoscenze. Secondo Drew e Heritage (1992), l'interazione assume forma istituzionale quando gli interlocutori hanno obiettivi conversazionali volti al lavoro o a un compito convenzionalmente associato ad un'istituzione. Nel colloquio accademico nell'ambito del ricevimento, il docente ricopre il ruolo istituzionale e gli viene socialmente attribuito uno *status* sociale più alto rispetto a quello dello studente, in virtù della sua posizione di membro accademico, delle sue competenze nel proprio campo di ricerca, dei suoi meriti intellettuali e della sua funzione di rappresentare l'istituzione cui appartiene; lo studente è, di converso, una figura subalterna, perché non detiene conoscenze inerenti all'ambito accademico e alla disciplina di studio, pari qualitativamente e quantitativamente a quelle del docente: come membro accademico lo studente è un "inesperto" che attraverso la relazione con il docente sviluppa conoscenze e competenze accademiche. Tramite gli scambi extracurricolari, lo studente apprende non solo le forme di sapere di suo interesse e le procedure cui ottemperare per portare avanti il proprio percorso di studi, ma più ampiamente linguaggi e comportamenti del mondo accademico, secondo un processo di socializzazione linguistica (Ochs, Schieffelin, 1984).

All'interno di questo quadro relazionale (Goffman, 1967), dunque, la distribuzione dello *status* tra docente e studente è complementare: il docente è la figura autorevole che rappresenta l'istituzione di cui eroga un servizio (o meglio, una pluralità di servizi sul piano educativo, amministrativo e di ricerca) in qualità di esperto; lo studente invece, in quanto novizio della comunità accademica, è una figura subalterna, fruitore dei servizi dell'istituzione.

Per l'autopromozione nel percorso degli studi universitari, lo studente, quando interagisce in un colloquio faccia a faccia con il docente, ricopre un ruolo complesso e delicato, non di facile gestione dal punto di vista linguistico, perché deve assolvere sul piano del comportamento a due aspettative, che sono in parte in conflitto tra loro: da una parte mostrare cortesia, modestia e deferenza, dall'altra manifestare intraprendenza sul piano intellettuale per porsi come membro potenzialmente utile alla comunità accademica di cui uno dei valori fondanti è il libero pensiero (Fowler *et al.*, 1979; Bardovi-Harlig, Hartford, 1991; Tracy, Carjuzaa, 1993; Boxer, 2012; Bonvillain, 2018). Rispetto a questa dinamica sociolinguistica, Tracy e Carjuzaa (1993), sulla scia del modello dei *Face Threatening Acts* (FTA) di Brown e Levinson (1987), chiamano la percezione dello *status* accademico "faccia istituzionale" e la percezione delle abilità e delle competenze "faccia intellettuale"<sup>4</sup>. Nella loro analisi riscontrano che l'interazione orale accademica è caratterizzata da una costante ricerca di equilibrio tra la volontà di ottenere un riscontro

<sup>3</sup> Gli Obblighi Formativi Aggiunti sono attività formative istituite con il D.M. 270/04, con lo scopo di risanare le lacune formative che emergono dai test di ingresso all'università.

<sup>4</sup> «Intellectual face is the manner in which people are perceived and want themselves to be perceived in terms of their ability to address colleagues' questions and their presentation of their intellectualism through their own questioning of others. Institutional face, on the other hand, is representative of one's status in the department (e.g. graduate student, junior faculty, senior faculty, etc.)» (Boxer, 2012: 90).

positivo sulle capacità intellettuali e la volontà di non apparire saccenti e arroganti, da parte di tutti i membri accademici, di qualsiasi grado gerarchico (studenti, laureati, dottorandi, ricercatori, professori associati e ordinari). Ne consegue che un'abilità cruciale che lo studente ha bisogno di padroneggiare nel colloquio con il professore consiste nel saper promuovere la propria identità intellettuale in linea con il ruolo istituzionale ricoperto. Per quanto riguarda gli studenti, tuttavia, Boxer (2012) insiste sul fatto che, il loro *status* accademico è l'elemento principale per il successo del percorso formativo: “no matter how exceptional a graduate student may be, the freedom to be intellectually challenging is constrained by the status of being a student” (Boxer, 2012: 92).

### 3. L'ATTO LINGUISTICO DELLA RICHIESTA

Nelle comunicazioni tra docente e studente, l'atto linguistico della richiesta è quello di maggior frequenza (Lee, 2004).

Secondo la classificazione degli atti linguistici di Searle (1976: 182), la richiesta fa parte degli atti direttivi, ovvero di quegli atti mediante i quali «il parlante cerca di orientare le azioni future dell'interlocutore» (Nuzzo, 2007: 55) per trarne benefici, in termini di beni materiali o immateriali (ad es. informazioni). In una richiesta gli effetti perlocutivi sono a favore del parlante e questo implica che ci sia una diversa distribuzione dei costi tra il richiedente e il destinatario: infatti è quest'ultimo che deve sostenere lo sforzo dell'azione richiesta. Secondo il modello dei FTA di Brown e Levinson (1987) la richiesta si colloca tra gli atti minacciosi per la faccia negativa del destinatario e per quella positiva del richiedente: quest'ultimo, formulando una richiesta, si espone al rifiuto con conseguente perdita della faccia positiva; il destinatario viene invece limitato nella sua libertà di azione. Inoltre, la relazione di potere e la distanza sociale tra i partecipanti e il grado di imposizione della richiesta stabiliscono la gravità della minaccia per la faccia: la richiesta è tanto più minacciosa per la faccia quanto è maggiore il grado di imposizione della richiesta, la distanza sociale e la relazione di potere tra i partecipanti coinvolti nella comunicazione. Data la natura impositiva della richiesta, la ricerca nel campo della pragmatica cross-culturale ha dimostrato che nelle varie lingue sono presenti differenti formulazioni pragmatiche che veicolano in maniera più o meno diretta l'atto illocutorio della richiesta; a seguito di tali evidenze, diversi studi si sono dedicati alla creazione di classificazioni in cui le varie strategie di richiesta sono ordinate in base al loro grado di direttezza (Blum-Kulka *et al.*, 1989; Olsthein, 1983; Ferrara, 1985; Trosborg, 1995;). Tale impostazione analitica caratterizza la maggior parte degli studi empirici sugli atti linguistici, condotti a partire dagli anni '80 e in particolare il noto progetto *Cross-Cultural Speech Act Realization Patterns* (CCSARP) (Blum-Kulka, House, Kasper, 1989), che ha svolto il ruolo di studio modello, seppur con modifiche e aggiustamenti, per le ricerche successive nello stesso ambito (Sifianou, 1999; Achiba, 2003; Barron, 2003; Nuzzo, 2007; Alcón-Soler *et al.* 2008; Pan Ping, 2012).

### 4. L'ANALISI DELLE RICHIESTE NELLA TRADIZIONE DEGLI STUDI DI PRAGMATICA INTERLINGUISTICA

Gli studi di pragmatica interlinguistica sull'atto della richiesta sono estensivamente documentati (Nuzzo, Santoro, 2017): in parte si concentrano sull'analisi del livello di direttezza delle richieste (House, Kasper 1987; Alcón-Soler, 2002; Hassall, 2003; Nuzzo, 2007; Hendriks, 2008; Otcu, Zeyrek, 2008; Woodfield, 2008; Woodfield, Economidou-

Kogetsidis, 2012; Pan Ping, 2012; Alcón-Soler, 2013) e in parte sui meccanismi interni ed esterni di mitigazione della forza illocutoria della richiesta (Faerch, Kasper, 1989; Hassall, 2001; Nuzzo, 2007; Vilar-Beltrán, 2008; Economidou-Kogetsidis, 2008, 2009; Pan Ping, 2012; Alcón-Soler, 2013). Le ricerche sulle richieste nella comunicazione accademica tra docenti e studenti, invece, sono relativamente poche e dedicate principalmente all'analisi delle e-mail (Alcón-Soler, 2013; Economidou-Kogetsidis, 2012; Felix-Brasdefer, 2012; Pan, 2012; Hendriks, 2010; Biesenbach-Lucas, 2007, 2006, 2004, 2002; Chen, 2006; Biesenbach-Lucas, Weasenforth, 2000; Chang, Hsu, 1998; Bardovi-Harlig, Hartford, 1996). I risultati sono concordi nel rilevare che gli studenti parlanti nativi (d'ora in poi PN) per formulare le richieste via e-mail tendono ad utilizzare più strategie convenzionalmente indirette e un maggior numero di modificatori interni rispetto agli studenti alloglotti. Tali dati sono interpretati come segnale di una ridotta consapevolezza pragmatica (Biesenbach-Lucas, 2007) e di una ridotta conoscenza pragmatolinguistica della L2 da parte dei parlanti non nativi (da qui in avanti PNN) (Alcón-Soler, 2013), e infine, in termini di differente percezione del grado di imposizione delle richieste stesse e del rapporto di potere tra studente e docente (Alcón-Soler, 2013).

Nettamente minore è, invece, il novero delle ricerche che si focalizzano sull'atto della richiesta nelle interazioni orali in ambito universitario. Il primo studio è di Bardovi-Harlig e Hartford (1990), che vogliono indagare quali fattori determinino il successo o l'insuccesso comunicativo di 32 colloqui spontanei tra docenti e studenti sia PN sia PNN<sup>5</sup> di inglese americano. Lo scopo comunicativo del colloquio è la definizione del piano degli studi. I due studiosi si focalizzano in particolare sull'analisi di strategie di negoziazione suddivise in congruenti e non congruenti allo *status* (§ 2) di studente. La nozione di congruenza si riferisce alla appropriatezza di un dato atto linguistico rispetto allo *status* di chi lo compie. Gli studiosi rilevano che il minor successo comunicativo dei PNN non dipende tanto da una limitata competenza linguistica, ma piuttosto da una limitata competenza pragmatica.

Un altro studio sulle richieste nel parlato universitario è quello di Economidou-Kogetsidis e Woodfield (2010), che, previa la somministrazione di un DCT (*Discourse Completion Test*) analizzano richieste di estensioni dei termini di consegna di un compito, fatte in inglese da 95 studenti PNN di varia provenienza e 92 PN, frequentanti università britanniche. I risultati indicano che i PNN rispetto ai PN globalmente utilizzano meno modificatori interni e più modificatori esterni. Infine, lo studio di Economidou-Kogetsidis (2012) esamina i meccanismi di modificazione interna ed esterna in richieste orali, rivolte a un professore da parte di studenti universitari americani e greci con il fine di ottenere un libro in prestito o di chiedere un passaggio in automobile. Lo studio rileva che i grecofoni, quando fanno richieste in inglese L2, utilizzano con minor frequenza i modificatori interni rispetto ai PN, mostrando una preferenza nell'uso dei modificatori esterni.

## 5. LO STUDIO: OBIETTIVI E STRUMENTI

Poiché attualmente nel panorama italiano non ci sono studi che indaghino la realizzazione dell'atto di richiesta nella comunicazione universitaria tra professori e studenti né di PN né di PNN, con il presente lavoro si vuole portare un nuovo set di dati sugli aspetti pragmatici del parlato istituzionale in ambito accademico.

In particolare, l'obiettivo generale di questo studio è osservare, tramite il trattamento quali-quantitativo dei dati raccolti, quali scelte linguistiche e strategiche gli studenti

<sup>5</sup> Ritenuti "*highly proficient*" (Bardovi-Harlig, Hartford, 1990: 467).

compiono quando parlano con i professori, nel contesto accademico; da qui, si intendono rilevare, in ultima analisi, le convergenze o le divergenze che emergono tra gli studenti PN e PNN. L'analisi delle produzioni dei nativi, nell'economia generale del lavoro, serve per osservare "che cosa sa" e "che cosa sa fare" lo studente italofono, quando comunica all'università con i docenti e in tal modo avere un termine di confronto per analizzare le produzioni dei PNN.

### 5.1. Domande e ipotesi di ricerca

L'obiettivo generale dello studio viene perseguito attraverso tre domande di ricerca specifiche:

1. Quali sono le strategie e le prospettive di richiesta maggiormente impiegate nell'atto principale?
2. Attraverso quali e quanti modificatori interni vengono mitigate le richieste?
3. Quanti e quali modificatori esterni vengono impiegati nelle richieste?

Poiché è stato ampiamente osservato che la cortesia è attribuita a strategie indirette (Brown, Levinson, 1978) e alla presenza di dispositivi linguistici che attenuano l'impatto della forza della richiesta, come i modificatori sintattici e lessicali (Blum-Kulka *et al.*, 1989), l'ipotesi di partenza è che, dato il contesto formale e la distanza sociale tra lo studente e il professore, nei colloqui analizzati gli studenti impieghino maggiormente strategie indirette, modificate sia internamente sia esternamente; inoltre, si ipotizza anche che i PN facciano maggior uso di tali strategie rispetto ai PNN, per i quali dovrebbe risultare, invece, un maggior uso di strategie dirette per minore competenza morfosintattica e/o pragmatica nell'italiano L2.

### 5.2. Il campione

Per gli scopi di questo studio, è stato raccolto un campione di 15 colloqui tra professori e studenti universitari italofoeni, pari a 197 minuti di parlato spontaneo, e 147 *role-play*, in cui viene simulato il colloquio con un professore universitario, pari a 192 minuti di parlato semi-spontaneo. Il canovaccio proposto ai PNN prevede che lo studente mantenga il proprio ruolo e un intervistatore interpreti il ruolo del docente. Le situazioni stimolo sono state create anch'esse a partire da situazioni reali individuate nel campione dei dialoghi spontanei dei PN: in questo modo la traccia del *role-play* riproduce non solo un compito comunicativo reale in una situazione verosimile, ma anche gli scopi comunicativi tipici degli studenti universitari. Ogni situazione stimolo è corredata da informazioni sociali e contestuali essenziali, cui segue la descrizione del compito comunicativo da svolgere<sup>6</sup>; sono state predisposte sei tracce differenti corrispondenti a sei diverse tipologie di richiesta: 1) richiesta di estensione dei termini di iscrizione; 2) richiesta di aiuto per risolvere un problema amministrativo; 3) richiesta di prestito; 4) richiesta di spiegazioni; 5) richiesta di informazioni su un esame. Per il campione dei dialoghi raccolti è stata fatta una trascrizione ortografica e sono stati utilizzati i segni del sistema CHAT (MacWhinney, 2000). La codifica pragmatica dei

<sup>6</sup> Esempio di traccia somministrata ai partecipanti ai *role-play* per svolgere il compito comunicativo: "La data per iscriversi all'esame di italiano è passata e sul portale dello studente non è più possibile iscriversi. Per non perdere la possibilità di sostenere l'esame, decidi di andare a parlare con il professore del corso".

testi è stata fatta attraverso un programma di notazione testuale, che ha permesso anche l'elaborazione quantitativa dei dati.

### 5.3. La tassonomia per l'analisi delle richieste

L'analisi pragmatolinguistica delle richieste si basa su una tassonomia che si ispira principalmente agli studi di Blum-Kulka *et al.* (1989), Trosborg (1995), Alcón-Soler *et al.* (2008), modificata, tuttavia, sulla base di ciò che è stato effettivamente riscontrato nel campione in modo tale che rifletta le abitudini linguistiche osservate.

Il presente studio, basandosi sullo stato dell'arte descritto in (§ 2), per analizzare le richieste assume la nozione di atto comunicativo, inteso come un'unità di analisi costituita da più atti linguistici (Olshtain, Cohen, 1983; Ferrara, 1985; Nuzzo, 2007), i quali, pur avendo forze illocutive diverse, sono utilizzati in combinazione per veicolare uno scopo comunicativo principale. Nell'atto comunicativo vengono identificati il nucleo, che veicola la principale forza illocutoria, e gli elementi accessori, che mitigano o rinforzano quest'ultima. Il nucleo dell'atto comunicativo è detto atto testa, individuabile perché da solo trasmette la forza illocutoria principale; gli atti comunicativi che presentano più atti testa vengono considerati atti testa multipli (Blum-Kulka *et al.*, 1989: 276). Nell'analisi condotta, per ogni atto testa è individuata una determinata strategia di realizzazione; con strategia si intende la codifica sintattico-semantica della richiesta. In base al grado di direttezza delle varie strategie di realizzazione le richieste sono classificate in dirette, indirette convenzionali e indirette non convenzionali<sup>7</sup> (Tabella 1). Dell'atto testa viene analizzata anche la prospettiva, cioè il punto di vista di formulazione della richiesta, il quale influisce direttamente sul grado di cortesia percepita dal destinatario (Blum-Kulka *et al.*, 1989).

Tabella 1. *Strategie e prospettive di richiesta*

Grado di direttezza	Strategie di richiesta		Prospettive di richiesta	
	Tipo	Esempio	Tipo	Esempio
+	Performativo	<i>Le chiedo/ volevo /vorrei chiedere di dirmi il voto dell'esame.</i>	Destinatario	<i>Potrebbe dirmi il voto dell'esame?</i>
	Domanda diretta	<i>Ha letto il terzo capitolo?</i>	Richiedente	<i>Volevo chiederle il voto dell'esame</i>
	Volontà	<i>Vorrei avere una proroga per la consegna della relazione.</i>	Impersonale	<i>È ancora possibile iscriversi al tirocinio che partirà la settimana prossima?</i>

<sup>7</sup> La classificazione qui adottata ricalca quella presente nello CCSARP (Blum-Kulka *et al.*, 1989) e negli studi successivi (§ 3). La divisione degli atti linguistici in diretti e indiretti non è priva di aporie e arbitrarietà; tuttavia, ha il vantaggio di offrire uno strumento funzionale che può essere impiegato in un'analisi dei dati basata su operazioni di notazione testuale, come il presente studio, soprattutto se la nozione di direttezza è concepita in maniera continua e non discreta. La ricerca più recente sugli atti linguistici ha infatti mostrato che essi si caratterizzano per una dimensione scalare della forza illocutoria (Bazzanella *et al.*, 1991), segmentabile idealmente in un *continuum* piuttosto che in uno schema dicotomico "diretto *vs* indiretto".

-	<b>Necessità</b>	<i>Avrei bisogno del certificato di laurea prima del 15 del mese.</i>	<b>Inclusiva</b>	<i>Possiamo vederci domani?</i>
	<b>Verifica</b>	<i>Mi chiedo se avesse corretto gli esami scritti.</i>		
	<b>Ipotesi</b>	<i>Se fosse possibile accettarmi come laureanda, verrei al suo colloquio.</i>		
	<b>Alusione</b>	<i>Ho perso la pw per accedere al sito dove ha caricato i file per l'esercitazione...</i>		

Dell'atto testa si analizzano, inoltre, gli elementi morfosintattici e lessicali, detti modificatori interni, che mitigano la natura impositiva della richiesta, divisi in morfosintattici, lessicali e discorsivi (Tabella 2).

Tabella 2. *Modificatori interni*

<b>Modificatori interni</b>					
<b>Morfosintattici</b>		<b>Lessicali</b>		<b>Discorsivi</b>	
<b>Tipo</b>	<b>Esempio</b>	<b>Tipo</b>	<b>Esempio</b>	<b>Tipo</b>	<b>Esempio</b>
<b>Condizionale di cortesia</b>	<i>Vorrei sapere quando è l'esame.</i>	<b>Blanditore</b>	<i>Mi potrebbe gentilmente confermare il programma?</i>	<b>Accordo</b>	<i>La registrazione non la devo inviare solo trascrivere, giusto?</i>
<b>Imperfetto di cortesia</b>	<i>Volevo sapere quando è l'esame.</i>	<b>Dubitatore</b>	<i>Non so se ha magari tempo per sentirci su skype.</i>	<b>Riempitivi</b>	<i>Come rimaniamo per vederci? Cioè nel senso...</i>
<b>Incassatura</b>	<i>Le volevo chiedere se era possibile ancora iscriversi all'esame?</i>	<b>Intensificatore</b>	<i>Le volevo chiedere un colloquio il prima possibile per parlare della tesi.</i>	<b>Fatismi</b>	<i>Devo inviare la relazione, sì?</i>
<b>Negazione</b>	<i>Non potrebbe dirmi la data?</i>				

Infine, oltre al nucleo, si identificano anche gli atti di supporto ad esso, detti modificatori esterni (Sifianou, 1999), aventi la funzione di preparare e /o sostenere la forza illocutoria della richiesta (Tabella 3); uno scrivente, per esempio, può decidere di sostenere la propria richiesta legittimandola attraverso una motivazione (*questo semestre non posso frequentare le sue lezioni per problemi relativi all'orario: mi chiedo quindi se il corso venisse erogato anche nel 2° semestre*) oppure diminuendo le possibilità di rifiuto da parte del destinatario con un rabinatore (*so che è scomodo leggere a video, ma volevo chiederle se potevo inviarle il secondo capitolo per e-mail*).

Tabella 3. *Modificatori esterni*

<b>Modificatori esterni</b>	
<b>Tipo</b>	<b>Funzione ed esempi</b>
<b>Appello</b>	Atto di apertura dell'intero atto comunicativo, ha la funzione di richiamare l'attenzione del destinatario della richiesta, attraverso un appellativo, un richiamatore dell'attenzione o una combinazione di entrambi. Esempio: <i><b>Mi scusi professoressa, posso entrare?</b></i>
<b>Contestualizzatore</b>	Supporta la richiesta attraverso la descrizione di antefatti o situazioni correnti, con la funzione di contestualizzare tutto l'atto comunicativo. Esempio: <i><b>Ho contattato la scuola dove svolgere il tirocinio e mi è stato detto che [...], non so se è possibile che lei la contatti.</b></i>
<b>Empatizzatore</b>	Dà forza persuasiva alla richiesta, facendo leva sull'empatia del ricevente con lo scopo di ridurre le possibilità di rifiuto. Esempio: <i><b>quando pubblica i risultati dell'esame? Sono veramente agitata e disperata. Penso che possa comprendermi dato che è l'ultimissimo esame.</b></i>
<b>Espansore</b>	La richiesta viene espansa in maniera ridondante attraverso una ripetizione o riformulazione. Esempio: <i><b>le vorrei chiedere se è possibile oltrepassare le righe della tabella riguardante la seconda attività dell'esonero, perché i turni non bastano per la trascrizione. In questo modo però occuperei lo spazio dedicato all'analisi del profilo interazionale della coppia, per questo mi chiedevo se fosse possibile.</b></i>
<b>Motivazione</b>	Serve per introdurre il motivo per cui il parlante fa la richiesta, con la funzione di ridurre le possibilità di rifiuto. Esempio: <i><b>Il giorno dell'orale ho anche un altro esame, potrei essere interrogato per primo?</b></i>
<b>Preparatore</b>	Mette l'interlocutore a conoscenza dell'obiettivo dello scambio comunicativo, riducendo il rischio di rifiuto. Precede il nucleo della richiesta. Esempio: <i><b>Le vorrei fare una domanda riguardo all'esame. È possibile sostenerlo da non frequentante?</b></i>
<b>Presentazione</b>	Il richiedente si presenta all'inizio dello scambio. Esempio: <i><b>Mi chiamo XXX e sono iscritta alla Laurea Triennale in Lingue e Mediazione culturale.</b></i>
<b>Rabbonitore</b>	Sottolinea la consapevolezza della natura impositiva della richiesta, invocando un atteggiamento collaborativo da parte del richiedente. Esempio: <i><b>Mi dispiace disturbarla in questo momento, ma volevo chiederle...</b></i>
<b>Rafforzatore</b>	Dà forza persuasiva alla richiesta, presentandola come estremamente importante. Esempio: <i><b>Ci tengo a fare un buon lavoro e sto facendo del mio meglio per procedere in modo da farcela per marzo.</b></i>

## 6. RISULTATI E DISCUSSIONE

L'analisi dei dati relativi alla formulazione delle richieste orali nei colloqui con il professore permette di evidenziare le principali linee di tendenza nei due gruppi di studenti presi in esame, i PN e i PNN. La Tabella 4 mostra quali sono le strategie di richiesta maggiormente impiegate nell'atto testa rispettivamente dai PN e dai PNN.



Tabella 4. *Strategie di richiesta nei colloqui degli studenti PN e PNN*

Strategie di richiesta colloqui PN			Strategie di richiesta colloqui dei PNN		
Allusione	40,50%	(17)	Allusione	43,40%	(58)
Domanda Diretta	40,50%	(17)	Verifica	39,00%	(53)
Verifica	9,30%	(4)	Domanda Diretta	6,61 %	(8)
Volontà	4,20%	(2)	Volontà	5,14%	(7)
Ipotesi	2,10%	(1)	Ipotesi	3,60%	(5)
Performativo	2,10%	(1)	Necessità	2,20%	(3)
Tot.	100%	(42)	Tot.	100%	(136)

I PN tendono a utilizzare preferenzialmente l'Allusione e la Domanda diretta. Dai dati emerge che le richieste formulate con l'Allusione sono tutte richieste di spiegazioni; l'ambiguità dell'Allusione sembra essere impiegata per riprodurre uno stile discorsivo di tipo argomentativo in cui il dubbio assume la funzione interlocutoria di attivare la risposta del destinatario (es. 1). Non è da escludere, inoltre, che il PN, tramite l'indirettezza della formulazione, si senta meno esposto ad un'eventuale sanzione da parte del professore.

1. T: *Sì. Ehm, ultima cosa. Non sapevo bene se avevo messo giusto: sul target task type "andare dal medico" e target task, non so, essere in grado di specificare: cosa son male o al contrario.*  
D: Allora, non è neanche necessario che faccia questa specifica tra il tipo e il target task, metta già il target task e basta.

La Domanda diretta, al contrario, massimizza la chiarezza di ciò che viene richiesto ed è utilizzata principalmente per finalizzare una richiesta di spiegazione dopo un lungo Contestualizzatore, come nell'esempio (2). Dai dati infine emerge che i PN scelgano le altre strategie, ossia la Verifica (3), la Volontà (4), l'Ipotesi (5) e il Performativo (6), preferenzialmente per richieste di informazioni generiche:

2. C: <Professoressa, io volevo sapere una cosa: io per le note ho visto, per le note, cioè, nel senso>  
D: <Sì, sì per i riferimenti.  
C: Sì ehm ma, praticamente, cioè io ho visto anche sul libro, sui libri di didattica, in cui erano fondamentalmente citati nello stesso modo. Ma: io ho messo i due punti, **ma cioè invece alcuni professori usano la virgola, cioè è uguale?>**  
D: <Sì, basta che sia coerente con sé stessa, diciamo
3. M: **E: volevo sapere; magari così se Lei ne sa qualcosa, se fosse possibile, ehm, essere affiancata anche da una docente che non sia di spagnolo?** Nel senso per spicciarmi, per farlo il prima possibile.  
D: Ma sì, sì, sì.
4. S: Ah ok. E Le ho inviato il primo capito della tesi per e-mail, **volevo sapere se l'aveva, [/] se aveva avuto occasione di leggerlo o no.**  
D: No.

5. S: **E: poi se lei: ehm potesse farmi la cortesia di: non so, di indicarmi qualcosa che secondo lei è fondamentale che io non ho rilevato ne:l>**  
 D: <Come bibliografia?>  
 S: <Nella mia ricerca.>  
 D: Se riesco, ah, certo, certo.>
6. D: <Lei come si chiama?  
 F: F. M. # Ehm, insomma vorrei farLe alcune domande, prima di tutto per quanto riguarda l'esame, **ossia chiederle come verrà strutt- [/] strutturato:**  
 D: Guardi, io la cosa che Le consiglio è di controllare la mia pagina personale

Anche tra i PNN l'Allusione è la strategia più utilizzata, probabilmente perché, come detto prima, massimizza la tutela delle facce, con la specificità, tuttavia, che questa strategia è espressa soprattutto nella forma *non so / non ho capito*: sembrerebbe dunque che, sebbene sia una strategia non convenzionalizzata, tra i PNN assuma i tratti di una forma routinizzata (esempi 6 e 7).

7. S: allora professoressa, **non ho ben capito che # cosa lei vuo- [/] lei vuole che faccio ehm sul [/] con la // con la relazione.**
8. **non so: dove trovare queste informazione**, non so se: sulla pagina web de la università o:

Per quanto riguarda la direttezza delle strategie scelte, i dati sul parlato mostrano che gli studenti sia i PN sia i PNN abbiano la propensione a preferire le strategie meno dirette (Tabella 5).

Tabella 5. *Frequenza d'uso delle strategie dirette e indirette nei colloqui degli studenti PN e PNN*

Frequenza d'uso delle strategie dirette e indirette					
PN					
+ dirette			- dirette		
Domanda diretta	40,50%	(17)	Allusione	40,50%	(17)
Volontà	4,50%	(2)	Verifica	9,50%	(4)
Performativo	2,50%	(1)	Ipotesi	2,50%	(1)
Tot.	47,50%	(20)	Tot.	52,50%	(22)
Frequenza d'uso delle strategie dirette e indirette					
PNN					
+ dirette			- dirette		
Domanda diretta	6,61%	(9)	Allusione	43,40%	(58)
Volontà	5,14%	(7)	Verifica	39%	(53)
Necessità	2,20%	(3)	Ipotesi	3,60%	(5)
Tot.	14%	(19)	Tot.	86%	(116)

L'analisi della prospettiva di richiesta ha evidenziato, inoltre, che tanto tra i PN quanto tra i PNN quella orientata sul Richiedente è nettamente preponderante (Tabella 6).

Tabella 6. *Prospettive di richiesta nei colloqui degli studenti PN e PNN*

Prospettive di richiesta PN			Prospettive di richiesta nei colloqui dei PNN		
Richiedente	66,66%	(29)	Richiedente	66,91%	(91)
Impersonale	21,42%	(9)	Impersonale	15,44%	(21)
Destinatario	7,14%	(3)	Destinatario	14,70%	(20)
Inclusiva	4,76%	(2)	Inclusiva	2,94%	(4)
Tot.	100%	(42)	Tot.	100%	(136)

Relativamente alla modificazione interna dell'atto testa, si rileva che essa, sia per gli studenti PN sia per i PNN, avvenga prevalentemente attraverso i modificatori morfosintattici e solo secondariamente tramite quelli lessicali e discorsivi (Tabella 7).

Nel dettaglio, nell'uso dei PN si nota che tra i modificatori morfosintattici prevalgono i Modali e l'Incassatura; seguono con pari numero di occorrenze il Condizionale e l'Imperfetto di cortesia; tra quelli discorsivi, si rintracciano prevalentemente Riempitivi e marginalmente Marche di accordo ed infine, tra quelli lessicali, risultano di maggior impiego i Dubitatori.

Tabella 7. *Modificatori interni nei colloqui dei PN e dei PNN*

Distribuzione dei modificatori interni					
PN			PNN		
Morfosintattici	58,00%	(37)	Morfosintattici	62%	(199)
Discorsivi	21,50%	(14)	Discorsivi	18,50%	(9)
Lessicali	20,50%	(13)	Lessicali	19,50%	(62)
Tot.	100%	(64)	Tot.	100%	(270)
Modificatori morfosintattici					
Modali	48,60%	(18)	Modali	43,00%	(86)
Incassatura	27,00 %	(10)	Incassatura	41,00%	(81)
Condizionale	13,40%	(5)	Condizionale	10,00%	(20)
Imperfetto di cortesia	11,00%	(4)	Imperfetto di cortesia	4,00%	(8)
Tot.	100%	(19)	Negazione	2,00%	(4)
			Tot.	100%	(113)

Modificatori discorsivi					
Riempitivi	78%	(11)	Fatismi	67%	(6)
Marche di accordo	22%	(3)	Marche di accordo	22%	(2)
Tot.	100%	(14)	Riempitivi	11%	(1)
			Tot.	100%	(9)
Modificatori lessicali					
Dubitatore	78%	(10)	Dubitatore	56%	(34)
Intensificatore	15%	(2)	Attenuatori	39%	(24)
Blanditore	7%	(1)	Blanditore	5%	(3)
Tot.	100%	(13)	Tot.	100%	(61)

In particolare, per quanto riguarda l'uso dei modali da parte dei PN, i dati mostrano che il verbo *dovere* è impiegato sempre e solo come modificatore della strategia della Domanda diretta per verificare la correttezza di una conoscenza, opinione o procedura, come nell'esempio (9):

9. S1: (...) Ah, perché io ho scritto: # che la presentazione si fa, cioè, per esempio, comprensione scritta, perché c'è un testo. # **Ma devo specificare anche che c'è un testo? # O si capisce?**  
 D: Comprensione scritta, per forza è di un testo se no di cosa? Cioè, cosa si comprende, se no?  
 S1: Mhm.

Anche per i PNN la modificazione attraverso gli elementi morfosintattici si conferma quella prevalente, in particolare attraverso i Modali e l'uso del Condizionale di cortesia (10), l'Incassatura (11), mentre risultano esigui l'uso dell'Imperfetto di cortesia (12) e della Negazione dell'interrogativa (13):

10. S: e io **vorrei** sapere se lei può prestarmi questo libro.
11. S: ehm, io non ho capito bene al [/] alla fine del [/] delle lezioni le indicazioni sul co- [/] come è possibile inviare la relazione di, di fine corso. **Sarebbe possibile che lei mi [ripieta] la [/] l'indicazione per sapere come, come fare questo?**  
 D: sì, certamente, non c'è problema.
12. S: <Non ho potuto arrivare prima. E: mi **chiedevo** se sarebbe possibile fare una [eccezione] o qualcosa.
13. S: D'accordo. **Non** c'è una: modo per, ehm, trovare una soluzione per...?

Passando alle strategie di modificazione esterna, in entrambi i gruppi la Motivazione si conferma l'atto di supporto più frequente, seguito dal Preparatore, come mostra la Tabella 8:

Tabella 8. *Modificatori esterni nei colloqui dei PN e dei PNN*

Modificatori esterni - PN			Modificatori esterni – PNN		
Motivazione	67,44%	(29)	Motivazione	42,20%	(119)
Preparatore	32,55%	(14)	Preparatore	23,60%	(66)
Contestualizzatore	11,62%	(5)	Presentazione	8,15%	(23)
Espansore	9,30%	(4)	Appello	6,38%	(18)
Presentazione	9,30%	(4)	Espansore	6,02%	(17)
Rabbonitore	6,97%	(3)	Rafforzatore	5,67%	(16)
Empatizzatore	2,32%	(1)	Rabbonitore	5,30%	(15)
	Tot.	(60)	Giustificazione	2,48%	(4)
			Empatizzatore	0,7%	(2)
				Tot.	(280)

Tra i PN, tuttavia, si trova anche l'uso del Contestualizzatore impiegato quando lo studente ritiene necessario spiegare al professore un proprio ragionamento o procedura su cui ha un dubbio (14); marginale invece è l'uso degli altri modificatori esterni.

14. F: *Ok, perfetto. Poi # questa, adesso, stiamo: Ehm, “presentazione pratica / produzione”, è una domanda che concerne questo argomento. Ehm # e io praticamente l'ho riassunta così, ovvero: “l'unità adotta sempre la sequenza pp presentando un tema in forma di lettura sul quale sono basati esercizi, gli esercizi a venire, seguiti da esercizi di pratica che vertono nuovamente sui temi delle varie letture”. Non so se si comprende quello:...*  
 D: No, si comprende, solo che è un po' ehm è un po' vago (...)

Anche per quanto riguarda i PNN, la Motivazione e il Preparatore sono gli atti di supporto alla richiesta più frequenti; tutti gli altri modificatori esterni risultano pertanto poco rappresentati nel campione; tuttavia, è interessante notare l'atto di Presentazione è utilizzato dagli studenti PNN per rendere noto il loro *status* di studenti in mobilità internazionale (esempi 15 e 16):

15. S: Allora, salve Professore.  
 D: Salve.  
 S: **io sono una studentessa francese del programma Erasmus, ehm io sono qui per un semestre...>**  
 D: <si>  
 S: **<e studio alla [/] al dipartimento di architettura di Roma Tre**
16. S: Buongiorno, ehm.  
 D: Buongiorno.  
 S: **Sono una: studentessa straniera.**

Tra gli atti di modificazione esterna si nota, inoltre, la presenza dell'Appello (17) e della Giustificazione (18), assenti tra i PN:

15. S: **Scusa, professore?**

16. S: ehm io ho un problema.>  
 D: <si.>  
 S: <io ho dimenticato di iscrivermi, ehm, per l'esame di italiano.  
 D: eh infatti la data è passata, per iscriversi.>  
**S: <si, lo so, però io sono andata al mio paese per vedere la mia famiglia e io mi sono dimenticata.**  
 D: ho capito.  
 S: e non so cosa, ehm, # po:teva fare.

Infine, osservando in quale rapporto la modificazione esterna è con quella interna, risulta che sia i PN sia i PNN mitighino l'atto testa impiegando in rapporto equivalente unità di modificazione interna ed esterna, come visibile nella Tabella 9:

Tabella 9. *Unità di modificazione per atto testa nei colloqui degli studenti universitari PN e PNN*

Unità di modificazione per atto testa - PN		Unità di modificazione per atto testa - PNN	
Modificatori interni	1,48	Modificatori interni	1,98
Morfosintattici	0,86	Morfosintattici	1,46
Lessicali	0,32	Lessicali	0,45
Discorsivi	0,30	Discorsivi	0,06
Modificatori esterni	1,46	Modificatori esterni	2,05

## 7. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

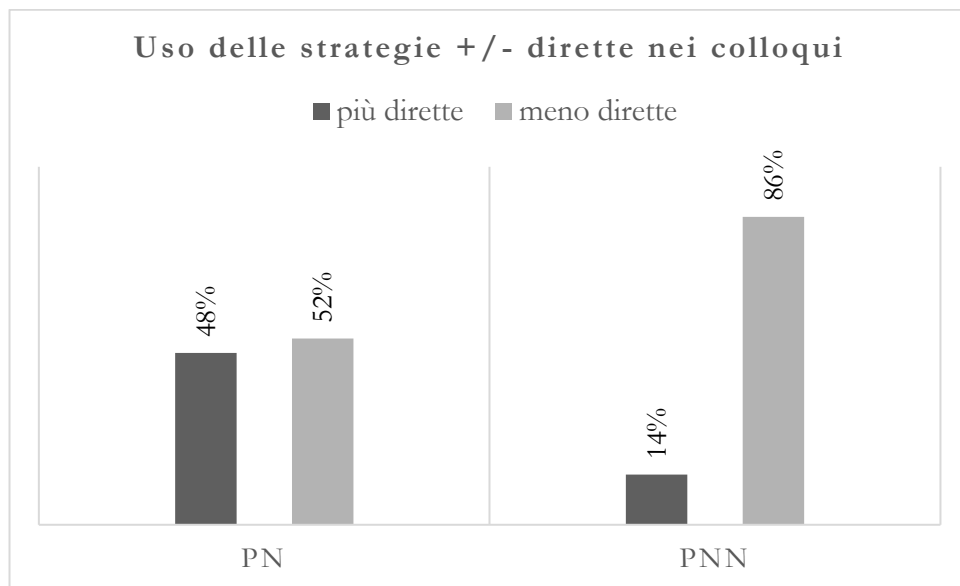
L'analisi dei dati ha permesso di rispondere alle domande di ricerca e di verificare le ipotesi di partenza, evidenziando quali scelte pragmaticolinguistiche compiano gli studenti italofofoni e internazionali, quando rivolgono richieste a un docente universitario durante un colloquio.

Per quanto riguarda la scelta delle strategie di richiesta, in entrambi i gruppi si riscontra l'uso di sette strategie, tra le quali solo due sono di uso prevalente, mentre le altre di uso marginale: nel gruppo dei PN prevalgono le strategie dell'Allusione e della Domanda Diretta; nel gruppo dei PNN l'Allusione e la Verifica. Il primo risultato da evidenziare dunque è che sia i PN sia i PNN nel fare richieste orali a un professore prediligono la strategia dell'Allusione, probabilmente perché è la strategia che massimizza la tutela delle facce: lo studente lascia al docente la mossa di cogliere la forza illocutiva della richiesta o meno; se infatti questo non avviene, la conversazione può continuare senza lavoro rimediale o di negoziazione del significato ed eventualmente lo studente può scegliere di essere più specifico. Nel contesto particolare del colloquio con il professore, tuttavia, sembra legittimo affermare che formulazioni indirette come *“non ho capito l'esercizio”* sono impiegate sovente, non tanto perché tutelano la faccia negativa dell'interlocutore, quindi la sua libertà di azione o meno di dare la spiegazione. Questo infatti avrebbe poco senso, poiché l'azione richiesta del dare spiegazione è prevista dal ruolo istituzionale che il docente ricopre. Probabilmente, tramite l'Allusione, lo studente tutela soprattutto la propria faccia dalla sanzione da parte del professore, ovvero tutela quella che Tracy e Carjuzaa (1993) definiscono la *“faccia intellettuale”* (§ 2). Inoltre, come ha dimostrato Nuzzo (2007) le richieste in italiano sono altamente convenzionalizzate solo per alcune strategie routinizzate e standardizzate, come ad esempio la Verifica. Le richieste inoltre presentano in italiano un vasto repertorio di forme linguistiche che necessita di un lungo

tempo di esposizione all'*input* per essere acquisito dagli allodotti. Proprio in considerazione di questo, un'analisi di dettaglio sulle richieste realizzate mediante allusione ha evidenziato che i PN realizzano frasi strutturalmente varie, mentre i PNN tendono a costruire la frase sempre nella forma *non so/ non ho capito bene*, ovvero mostrano una minore varietà di costrutti frasali e una tendenza alla routinizzazione di questa strategia. Proprio perché altamente routinizzata, i PNN usano ampiamente anche la Verifica, che permette al parlante di fare una scelta sicura, utilizzando una formulazione abitualmente associata alla forza illocutoria della richiesta. Solo i PN, invece, impiegano frequentemente la Domanda, il cui uso è specifico per le richieste successive alla prima nel caso di richieste multiple. Se uno studente pone al docente una serie di richieste è, infatti, pragmaticamente sensato che la formulazione della richiesta si abbrevi, in quanto tutte le informazioni relative alla distanza sociale, al potere e al grado di imposizione della richiesta sono state già codificate nelle sequenze precedenti.

Infine, considerando complessivamente le strategie di richiesta in relazione al loro grado di direttezza dell'atto testà, risulta che i PNN manifestano la tendenza a essere meno diretti dei PN.

Figura 1. *Uso delle strategie dirette e indirette nei PN e nei PNN*



Contrariamente all'ipotesi di partenza, il dato quantitativo, quindi non conferma l'idea, basata sugli studi internazionali, secondo cui i PN utilizzerebbero in misura maggiore strategie di tipo indiretto grazie alla loro padronanza pragmaticolinguistica. Se, tuttavia, si analizzano i dati anche da un punto di vista qualitativo, si osserva che i PN scelgono tra una vasta gamma di formulazioni pragmaticolinguistiche della richiesta specifiche per il contesto conversazionale: utilizzano le strategie indirette maggiormente per le prime richieste di contenuto disciplinare, mentre optano per formulazioni più dirette e più brevi quando la conversazione è già avviata, mostrando di scegliere tra una varietà di opzioni. Il maggiore uso di strategie indirette tra i PNN sembrerebbe, invece, essere un effetto della routinizzazione della formulazione delle richieste, per le quali gli studenti internazionali mostrano di utilizzare di preferenza la codificazione maggiormente convezionalizzata e presente negli stimoli linguistici, ovvero la Verifica. La maggiore presenza di strategie più o meno dirette se non contestualizzata conversazionalmente, non sembrerebbe, quindi, essere indice di una maggiore o minore competenza pragmatica del

parlante, piuttosto, almeno in questo studio, parrebbe indicare la capacità di sapersi muovere adeguatamente sul *continuum* direttezza / indirettezza, con cui è possibile formulare l'atto linguistico della richiesta.

Per quanto riguarda invece la scelta della prospettiva di richiesta, gli studenti, sia italofoeni che internazionali, prediligono quella del Richiedente, in quanto essa ha la funzione di deflettere il focus della richiesta dal destinatario ed è quindi la prospettiva che tutela maggiormente la faccia di quest'ultimo (Blum-Kulka *et al.*, 1989). Non sorprende, quindi, che in uno scambio asimmetrico come quello con il professore, i PN prediligano questa prospettiva che permette di limitare verbalmente il coinvolgimento dell'interlocutore nell'azione richiesta.

Passando ai risultati sulla modificazione interna delle richieste, lo studio rileva che essa avviene prevalentemente attraverso i modificatori morfosintattici, tra cui i Modali (*volere*, *potere* e *dovere*) e l'Incassatura sono i più diffusi, associati al Condizionale e in misura ridotta all'Imperfetto di cortesia. Minore è l'uso dei modificatori lessicali e discorsivi che, essendo meno convenzionalizzati, non sono integrati nelle *routine* pragmalinguistiche quanto la modificazione morfosintattica. Inoltre, l'uso di un modificatore lessicale è maggiormente dipendente dalla variazione diafasica, è pertanto probabile che gli studenti applichino delle strategie di evitamento. L'uso limitato dei modificatori discorsivi da parte dei PNN, invece, può ricondursi alla difficoltà di utilizzare forme semanticamente vuote e al contempo polifunzionali, che violano il principio di isometria forma/funzione (Andersen, 1984). Anche Nuzzo (2007) ha mostrato che l'uso dei segnali discorsivi da parte di PNN resiste tenacemente all'acquisizione, poiché sono forme poco trasparenti. Nei risultati ottenuti questo fenomeno si nota anche tra i modificatori morfosintattici relativamente all'uso dell'Imperfetto di cortesia (*volevo chiederle*): ampiamente impiegato dai PN, è scarsamente utilizzato dai PNN. La motivazione risiede nel fatto che una funzione secondaria di un elemento linguistico, ancor più di una funzione primaria, entra raramente nell'*intake* dell'apprendente, senza una riflessione esplicita che lo aiuti a notare alcuni tratti dell'*input*, ad elaborarlo e a sistematizzarlo (Schmidt, 2001). Il caso dell'Imperfetto di cortesia qui registrato mostra chiaramente che la conoscenza di una forma grammaticale non implica necessariamente il suo corretto uso con funzione pragmatica.

Seppur con queste differenze di dettaglio, gli studenti universitari PN e PNN convergono nel privilegiare la modificazione morfosintattica e impiegare solo debolmente quella lessicale. La modificazione lessicale è meno integrata nelle *routine* linguistiche degli atti testa ed è maggiormente inerente alla creatività del singolo parlante: gli elementi lessicali sono quindi suscettibili in misura maggiore alla variazione diafasica; i risultati qui presentati indicano che tanto i PNN quanto i PN tendono a evitare il loro uso. La complessità della gestione della modificazione interna viene compensata dal parlante in difficoltà attraverso il ricorso ai modificatori esterni, strategia nota come fenomeno della "verbosità".

Infatti, analizzando come terza domanda di ricerca la modificazione esterna delle richieste, da un punto di vista qualitativo, i risultati indicano che i modificatori esterni maggiormente impiegati sono la Motivazione con cui supportare la richiesta e il Preparatore per manifestare le proprie intenzioni all'interlocutore, in linea con i risultati dei precedenti studi (§ 3). Quantitativamente invece si nota che i PNN realizzano richieste con una quantità maggiore di modificatori esterni, mentre i PN impiegano meno atti di supporto. Grazie agli studi di pragmatica interlinguistica e interculturale presenti in letteratura, è già noto che il fenomeno della verbosità sia dipendente dallo *status* di apprendente, poiché registrata a proposito dei PNN e interpretata come una risposta alla mancanza di sicurezza nella capacità di farsi capire o di mostrarsi sufficientemente cortesi (Blum-Kulka, Olshtain, 1986; Faerch, Kasper, 1989).



In conclusione, dunque, i risultati mostrano che l'italiano accademico in quanto varietà formale costituisce un'area linguistica in cui i comportamenti linguistici dei PN e dei PNN tendono a sovrapporsi ed evidenziano che è possibile un raffronto tra esigenze glottodidattiche degli studenti PN e degli studenti PNN. Questo dato conferma l'assunto che la competenza delle varietà alte non fa parte della competenza linguistica naturale e spontanea (Berruto, 2003; Hulstijn, 2015), ma che, in un ipotetico *continuum* della competenza parlante nativo/parlante non nativo, le varietà formali della lingua costituiscano un'area di sovrapposizione in cui tanto il parlante madrelingua quanto l'apprendente necessitano di istruzione. La sintesi dei risultati ottenuti apre, pertanto, a una riflessione sull'opportunità di pensare ed elaborare strumenti di formazione specifici per l'italiano della comunicazione accademica, dedicati sia agli studenti italofoeni sia a quelli internazionali che entrano a far parte del sistema universitario italiano.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Achiba M. (2003), *Learning to request in a second language. A study of child interlanguage pragmatics*, Multilingual Matters LTD, Clevedon.
- Agar M. (1985), "Institutional discourse", in *Text and Talk*, 5, pp. 147-168.
- Alcón-Soler E. (2002), "Practice opportunities and pragmatic change in a second language context: the case of requests", in *Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 3, pp. 123-138.
- Alcón-Soler E., Martínez-Flor A. (eds.) (2008), *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing*, Multilingual Matters, Bristol (UK).
- Alcón-Soler E. (2013), "Mitigating E-mail Requests in Teenagers' First and Second Language Academic Cyber-consultation", in *Multilingua*, 32, pp. 779-799.
- Andersen R. W. (1984), "The one-to-one principle in interlanguage construction", in *Language Learning*, 34, pp. 77-85.
- Ballarin E. (2017), *L'italiano accademico: uno studio sulla glottodidattica dell'italiano lingua di studio all'università a studenti in mobilità internazionale*, Edizioni Accademiche Italiane, Saarbrücken.
- Bardovi-Harlig K. et al. (1991), "Developing pragmatic awareness: Closing the conversation", in *ELT Journal*, 45, pp. 4-15
- Bardovi-Harlig K., Hartford B. S. (1990), "Congruence in native and nonnative conversations: status balance in the academic advising session", in *Language Learning*, 40, pp. 467-501.
- Bardovi-Harlig K., Hartford B. S. (1996), "'At your earliest convenience': Written student requests to faculty", in Bouton L. F. (ed.), *Pragmatics and Language Learning*, University of Illinois, Urbana-Champaign, Division of English as an International Language, pp. 55-69.
- Barron A. (2003), *Acquisition in Interlanguage Pragmatics. Learning how to do things with words in a study abroad context*, John Benjamins, Amsterdam.
- Bazzanella C., Caffi C., Sbisà M. (1991), "Scalar dimensions of illocutionary force", in Zagar I. Z. (ed.), *Speech acts. Fiction or reality?*, IPRA distribution Center for Yugoslavia, Ljubljana, pp. 63-76.
- Berruto G. (2003), "Sul parlante nativo (di italiano)", in Radatz H., Schlosser R. (eds.), *Donum grammaticorum. Festschrift für Harro Stammerjohann*, Niemeyer, Tübingen, pp. 1-14.

- Biesenbach-Lucas S. (2002), *How's tomorrow? Pragmatic features of student requests for appointments*, paper presented at the Annual Convention of the American Association of Applied Linguistics (AAAL), Salt Lake City, UT.
- Biesenbach-Lucas S. (2004), *Speech acts in email: A new look at pragmatic competence*, paper presented at the Annual Convention of the American Association of Applied Linguistics, Portland, OR.
- Biesenbach-Lucas S. (2006), "Making requests in e-mail: Do cyber-consultations entail directness? Toward conventions in a new medium", in Bardovi-Harlig K., Felix-Brasdefer J. C., Alwiya S. O. (eds.), *Pragmatics & Language Learning*, 11, pp. 81-108, University of Hawaii Press, Honolulu, pp. 81-108.
- Biesenbach-Lucas S. (2007), "Students writing emails to faculty: An examination of e-politeness among native and non-native speaker of English", in *Language Learning & Technology*, 11, 2, pp. 59-81.
- Biesenbach-Lucas S., Weasenforth D. (2000), "Please help me": *L1/L2 variations in solicitations in electronic conferences*, paper presented at the 20th Annual Second Language Research Forum (SLRF), Madison, WI.
- Blue G. (1988), "Individualising academic writing tuition", in Robinson P. C. (ed.), *Academic writing: Process and product*, ELT Documents 129, Modern English Publications, London, pp. 95-99.
- Blum-Kulka S., House J., Kasper G. (1989), *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*, Ablex, Norwood (N. J.)
- Bonvillain N. (2018), *Language, culture and communication. The meaning of messages*, Rowman & Littlefield, Lanham.
- Boxer D. (2012), *Applying sociolinguistics*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- Brown P., Levinson S. (1987), *Politeness. Some Universals in Language Usage*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Chang Y., Hsu Y. (1998), "Requests on e-mail: A cross-cultural comparison", in *RELC Journal*, 29, pp. 121-151.
- Chen Chi-Fen E. (2006), "The development of e-mail literacy: from writing to peers to writing to authority figures", in *Language Learning & Technology*, 10, 2, pp. 35-55.
- Ciliberti A., Anderson L. (1999), *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*, FrancoAngeli, Milano.
- Cummins J. (1980), "Psychological assessment of immigrant children: Logic or intuition?", in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1, pp. 97-111.
- Desideri P., Tessuto G. (2011), *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*, Quattroventi, Urbino.
- Drew P., Heritage J. (1992), "Analyzing Talk at Work: An Introduction", in Paul Drew P., Heritage J. (eds.), *Talk at Work*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 3-65.
- Economidou-Kogetsidis M. (2008), "Internal and external mitigation in interlanguage request production: the case of Greek learners of English", in *Journal of Politeness Research: Language, Behaviour, Culture*, 4, 1, pp. 111-138.
- Economidou-Kogetsidis M. (2009), "Interlanguage request modification: the use of lexical/phrasal downgraders and mitigating supportive moves", in *Multilingua*, 28, 1, pp. 79-112.
- Economidou-Kogetsidis M. (2012), "Modifying oral requests in a foreign language. The case of Greek Cypriot learners of English", in Economidou-Kogetsidis M., Woodfield H. (eds.), *Interlanguage Request Modification*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 163-202.

- Faerch C., Kasper G. (1989), "Internal and external modification in interlanguage request realization", in Blum-Kulka S., House J., Kasper G. (eds.), *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*, Ablex, Norwood (NJ), pp. 221-247.
- Félix-Brasdefer J. C. (2012), "E-mail requests to faculty: E-politeness and internal modification", in Economidou-Kogetsidis M., Woodfield H. (eds), *Interlanguage Request Modification*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 87-118.
- Ferrara A. (1985), "Pragmatics", in Van Dijk T. A. (ed.), *Handbook of discourse analysis*, Academic Press, London, pp. 137-157.
- Fiorentino G. (2015), "Aspetti problematici del discorso accademico: un'analisi dei riassunti delle tesi di laurea", in *Cuadernos de filología italiana*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Fowler R., Hodge B., Kress G., Trew T. (1979), *Language and control*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Goffman E. (1967), *Interaction Ritual*, Doubleday Publisher, Garden City.
- Hassall T. (2001), "Modifying requests in a second language", in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 39, pp. 259-283.
- Hassall T. (2003), "Requests by Australian learners of Indonesian", in *Journal of Pragmatics*, 35, pp. 1903-1928.
- Hendriks B. (2010), "An experimental study of native speaker perception of non-native request modification in e-mails in English", in *Intercultural Pragmatics*, 7, 2, pp. 221-255.
- House J., Kasper G. (1987), "Interlanguage pragmatics: requesting in a foreign language", in Lörcher W., Schulze R. (eds.), *Perspectives on Language in Performance 2*, Gunter Narr, Tübingen, pp. 1250-1288.
- Hulstijn J. (2015), *Language proficiency in native and non-native speakers. Theory and research*, John Benjamins, Amsterdam.
- Lee C. (2004), "Written requests in emails sent by adult Chinese learners of English", in *Language, Culture, and Curriculum*, 17, 1, pp. 58-72.
- MacWhinney B. (2000), *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk* (3<sup>rd</sup> Edition), Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Marocchini E., Rapetti F. (2018), *La prospettiva pragmatica in L2*, poster presentato al XVIII Congresso Internazionale dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Università degli Studi di Roma Tre, 22-24 febbraio 2018, Roma.
- Moretti B. (2011), "I fondamenti del formale", in Cerruti M., Corino E., Onesti C. (a cura di), *Formale e informale*, Carocci, Roma, pp. 57-67.
- Nuzzo E. (2007), *Imparare a fare cose con le parole. Richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Nuzzo E., Santoro E. (2017), "Apprendimento, insegnamento e uso di competenze pragmatiche in italiano L2/LS: la ricerca a partire dagli anni Duemila", in *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 4, 2, pp. 1-27.
- Otcu B., Zeyrek D. (2008), "Development of requests: a study of Turkish learners of English", in Puetz M., Neff-van A. (eds.), *Contrastive Pragmatics: Interlanguage and Cross-cultural Perspectives*, Mouton de Gruyter, Berlin, pp. 265-300.
- Olshtain E., Cohen A. (1983), "Apology: a speech act set", in Wolfson N., Judd E. (eds.), *Sociolinguistics and language acquisition*, Newbury House, Rowley, pp. 18-36.
- Ochs E., Schieffelin B. B. (1984), "Language acquisition and socialization: three developmental stories", in Shweder R. A., LeVine R. A. (eds.), *Culture theory: Essays on mind, self, and emotion*, Cambridge, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 276-320.
- Orletti F. (2000), *La conversazione diseguale. Potere e interazione*, Carocci, Roma.

- Pan Ping C. (2012), "Interlanguage requests in institutional e-mail discourse", in Economidou-Kogetsidis M., Woodfield H. (eds.), *Interlanguage request modification*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 119-161.
- Searle J. R. (1976), *Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts*, Cambridge University Press, Cambridge. (Trad. it., "Per una tassonomia degli atti illocutori", in Sbisà M. [a cura di], *Gli atti linguistici*, Feltrinelli, Milano, pp. 168-198).
- Tracy K., Carjuzaa J. (1993), "Identity enactment in intellectual discussion", in *Journal of Language and Social Psychology*, 12, 3, pp. 171-194.
- Trosborg A. (1995), *Interlanguage pragmatics: Requests, complaints, and apologies*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- Wingate U. (2015), *Academic Literacy and Student Diversity: The Case of Inclusive Practice*, Multilingual Matters, Bristol.
- Woodfield H. (2008), "Problematising discourse completion tasks: voices from verbal report", in *Evaluation & Research in Education*, 21, 1, pp. 43-69.
- Woodfield H., Economidou-Kogetsidis M. (2010), "‘I just need more time’: A study of native and non-native students requests to faculty for an extension", in *Multilingua*, 29, 1, pp. 77-118.

