

# L'INTERCOMPRENSIONE PER LO SVILUPPO DI ABILITÀ DI MEDIAZIONE: DALLA TEORIA ALL'OSSEVAZIONE DEI DATI

Cristiana Cervini, Emanuela Paone<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE<sup>2</sup>

Negli ultimi anni le ricerche sull'intercomprendere (IC) – intesa sia come abilità spontanea e naturale, che permette agli individui di co-costruire significati in situazioni di contatto linguistico<sup>3</sup> ricorrendo ciascuno alla propria L1 (Capucho, 2004, Bonvino, Garbarino, 2022: 13-16), sia come una competenza (Escudé, 2007; Doyé, 2007) che si può insegnare attraverso percorsi formativi specifici (cfr. anche Mantegna, 2022) – hanno confermato le potenzialità di tale modalità di comunicazione in contesti differenti, come quello universitario (Garbarino, 2019; Cervini, Zucchi, 2022; Cervini, Zucchini, 2024; Cervini, Paone, 2024), scolastico (Leone, 2020; Leone, Fiorenza, 2021), e professionale (Paone, 2024), anche in relazione allo sviluppo di *soft skills* (Benavente Ferrera, Celentin, 2025). In particolare, ponendo la lente di ingrandimento sugli studi legati all'interproduzione orale nel panorama italiano, emerge il forte legame tra intercomprendere e (tele)collaborazione (Garbarino, Leone, 2020; 2022; Garbarino, Lesparre, 2022; Leone, 2022; Cervini, Zucchini 2024; Paone, 2022; 2024). “Collaborare per capirsi”, riprendendo il titolo di un contributo di Garbarino e Leone (2022), rappresenta il fondamento stesso del patto comunicativo che sostiene tali interazioni.

Il presente studio muove da questa premessa per esplorare le dinamiche interazionali all'interno di contesti intercomprendensivi e accademici, con un focus specifico sulle strategie usate dagli studenti per mediare concetti e significati legati ad ambiti specialistici, risolvere o anticipare problemi comunicativi, gestire l'interazione e cooperare all'interno di un gruppo.

I dati che osserveremo sono estrapolati da due progetti in cui studenti di Ingegneria Gestionale e Scienze Mediche Veterinarie, guidati da un gruppo di tutor esperti, hanno frequentato un corso di IC di circa 12 ore, durante il quale sono stati esplicitamente insegnati i principi cardine dell'IC insieme alle strategie di interproduzione (De Carlo *et al.*, 2015; Capucho, 2018) e di comunicazione efficace: ascoltare con attenzione, non prevaricare, incoraggiare la partecipazione altrui, adattare il proprio modo di esprimersi in termini di complessità lessicale, morfosintattica e di densità informativa, ricorrere a riformulazioni quando emergono difficoltà di comprensione, rallentare l'eloquio, usare risorse extralinguistiche. Tutti questi elementi rientrano a pieno titolo nelle dimensioni della mediazione (cfr. § 2). Oltre alle lezioni sincrone, tenute su Teams, gli studenti hanno svolto in piccoli gruppi di pari alcuni task collaborativi legati al loro ambito di studi. La finalità di tali compiti era proprio quella di stimolare un confronto interculturale sulle

<sup>1</sup> Alma Mater Studiorum, Università di Bologna.

<sup>2</sup> Il contributo è frutto dell'ideazione e collaborazione di entrambe le autrici. Per la redazione materiale, sono da attribuire a Cristiana Cervini i §§ 1, 3, 4 e a Emanuela Paone i §§ 2, 5, 6.

<sup>3</sup> Il contatto linguistico viene qui inteso nella sua accezione “centrata sul parlante”, formulata da Weinreich (2008: 3) e ripresa da Berruto (2009): due o più lingue sono in contatto quando «sono usate alternativamente dalle stesse persone».

pratiche adottate nei rispettivi Paesi, sia sul piano concettuale sia su quello prettamente linguistico, considerando che gli apprendenti non conoscevano la lingua dei loro interlocutori. In tal senso, la co-costruzione del significato e la capacità di mediare per facilitare l'accesso al sapere erano costantemente sollecitate dalla necessità di comprendersi per portare a termine il task assegnato.

L'obiettivo di questo contributo è duplice: in primo luogo, si intende presentare una versione preliminare del corpus che stiamo costruendo sulla base dei dati orali raccolti (cfr. § 3). In secondo luogo, si vuole indagare in che misura gli studenti abbiano interiorizzato e applicato gli insegnamenti esplicativi ricevuti durante il corso per gestire in modo efficace le interazioni tra pari, con un focus particolare sulle attività e le strategie di mediazione (Consiglio d'Europa, 2020). In continuità con i lavori precedenti (cfr. Cervini, Paone, 2024; Cervini, Paone, 2025), la prospettiva che adotteremo combinerà diversi modelli teorici (cfr. § 2) e l'analisi sarà supportata da osservazioni qualitative (cfr. § 4) e quantitative (§ 5), sulla base delle quali trarremo alcune riflessioni conclusive (§ 6).

## 2. LE DIMENSIONI DELLA MEDIAZIONE

La cornice teorica all'interno della quale si inserisce questo studio interseca approcci e modelli provenienti da diversi ambiti della linguistica applicata (cfr. § 2.1, 2.2, 2.3). Le ragioni alla base di tale scelta sono riconducibili alla necessità di cogliere la complessità dei processi comunicativi legati alla mediazione in contesti intercomprendensivi e plurilingui, in cui i parlanti negoziano non solo concetti e significati, ma anche le loro identità sociali e culturali.

Già nel *Volume Complementare* del QCER (Consiglio d'Europa, 2020) si attribuisce alla mediazione un ruolo molto più centrale rispetto alla prima edizione del QCER (Consiglio d'Europa, 2001), dove era quasi esclusivamente associata alle attività di interpretazione e traduzione (ivi: 108-109). Nella nuova cornice, la mediazione si articola in più dimensioni che riguardano il piano comunicativo, sociale e culturale. Si tratta dunque di un modello decisamente più ricco e sfaccettato, in linea con l'osservazione di North e Piccardo (2016: 9) secondo cui «Not only would it be reductionist to see mediation as solely interpretation and translation, but it would also be simplistic to limit it to one single dimension: that concerning the transfer of information from one language to another».

Accogliendo il modello di mediazione più articolato proposto nel *Volume Complementare* (cfr. § 2.1), lo integreremo con altri modelli utili per descrivere alcune dinamiche sul piano (socio)linguistico e pragmatico, quali la teoria dell'accomodamento comunicativo (§ 2.2) e il costrutto di dominanza conversazionale (§ 2.3).

### 2.1. La mediazione nel *Volume Complementare*

Se è vero che nel QCER del 2001 il concetto di mediazione non era stato descritto in tutta la sua complessità, è altrettanto vero che l'approccio adottato metteva già in evidenza due concetti chiave quali la co-costruzione del significato nell'interazione e il costante passaggio tra il livello individuale e sociale nell'apprendimento linguistico (Consiglio d'Europa, 2020: 35).

L'uso della lingua comporta frequentemente l'impiego di diverse modalità di comunicazione: la mediazione include infatti la ricezione, la produzione e l'interazione. Inoltre, in molti contesti, la lingua non viene utilizzata esclusivamente per trasmettere un messaggio, ma piuttosto per sviluppare un'idea, attraverso un processo noto come

*languaging* (“mettere in lingua”), che consiste nel formulare e articolare pensieri e concetti. Il concetto di *languaging*, di matrice socioculturale, aiuta a riflettere su questo aspetto della mediazione intesa come processo che può facilitare la reciprocità nella comprensione e nella comunicazione. Per *languaging* infatti si intende «a dynamic, never-ending process of using language to make meaning» (Swain, 2006: 96) e può assumere due forme: *private speech* e *collaborative dialogue* (Swain, Kinnear, Steinman, 2015). Come evidenziano North e Piccardo (2016: 15), il dialogo collaborativo appare già nel QCER nelle scale per la cooperazione orientata agli obiettivi (sotto le attività di interazione) e nella cooperazione (sotto le strategie di interazione). Inoltre, l’accento posto nel QCER sul mediatore come intermediario tra interlocutori diversi sottolinea questa visione sociale e collaborativa della lingua. Di fatto, lo schema descrittivo del QCER attribuisce alla mediazione una posizione chiave nell’approccio orientato all’azione e ben si applica in contesti educativi in cui si svolgono attività di gruppo finalizzate alla realizzazione di compiti collaborativi (Consiglio d’Europa, 2020: 35). In tal senso, le funzioni della mediazione riguardano da un lato l’organizzazione del lavoro collettivo e la relazione tra i partecipanti, e dall’altro la facilitazione all’accesso e alla costruzione della conoscenza (ivi: 46).

Il costrutto di mediazione nel *Volume Complementare* distingue tra attività e strategie e comprende vari aspetti che condividono caratteristiche comuni, come l’attenzione alle necessità e ai punti di vista degli altri, l’intelligenza emotiva, la disposizione a sviluppare una mentalità aperta e l’empatia. Nelle scale relative alla mediazione “generale” si delinea per i livelli più avanzati (C2) la capacità cogliere le sfumature più sottili e orientare una discussione delicata o problematica, utilizzando una lingua chiara, fluente e ben strutturata, e trasmettendo con precisione non solo i contenuti, ma anche le implicazioni socioculturali, come il registro linguistico, l’ironia e il sarcasmo. A livello C1, la mediazione si concentra sul mantenimento di un’interazione positiva e produttiva, con la capacità di interpretare diverse prospettive, gestire ambiguità e prevenire malintesi con diplomazia. Il mediatore stimola il dibattito e arricchisce la discussione, guidando il ragionamento con domande pertinenti. Inoltre, è in grado di trasmettere in modo chiaro e strutturato anche i concetti più complessi, siano essi legati ai suoi ambiti di interesse o meno, includendo le valutazioni e le sfumature del discorso.

Le altre scale sono suddivise in tre gruppi che riflettono diverse modalità attraverso cui la mediazione può realizzarsi. “Mediare a livello testuale” riguarda la trasmissione di contenuti a persone che non possono accedervi a causa di barriere linguistiche, culturali o tecniche, e corrisponde al significato di mediazione del QCER del 2001. Successivamente, la nozione si è evoluta per includere la mediazione per sé stessi, come ad esempio prendere appunti durante una conferenza. “Mediare a livello concettuale” facilita l’accesso al sapere per chi non può farlo direttamente, ed è essenziale in ambiti come l’insegnamento e il *mentoring*. Questo tipo di mediazione include la costruzione e l’elaborazione di significati, la partecipazione collaborativa tra pari nonché la creazione di condizioni che favoriscano lo sviluppo concettuale. Le strategie rese operative per queste attività riguardano ad esempio la capacità di collegarsi a conoscenze pregresse, facendo dunque appello alle conoscenze condivise, la capacità di adattare la complessità linguistica all’interlocutore, semplificando ove necessario informazioni e concetti. “Mediare a livello comunicativo” mira a migliorare la comprensione e la comunicazione tra persone con diversi punti di vista e background socioculturali. Il mediatore influenza positivamente le dinamiche della relazione tra i partecipanti, spesso in contesti dove esistono obiettivi comuni, come la negoziazione, l’educazione o la risoluzione di conflitti.

La connessione tra mediazione e intercomprensione è già stata oggetto di alcune ricerche. Corino e Mantegna (2022), per esempio, hanno esaminato le strategie di mediazione adottate da docenti e studenti in corsi di IC rivolti a discenti non linguisti. Bonvino *et al.* (2018) hanno esaminato quattro quadri di riferimento, fra cui il *Volume*

*Complementare*, anche in relazione alle scale di mediazione, per verificare in che modo ciascuno descrive le strategie previste dalla metodologia EuRom e, più in generale, per valutare il potenziale di tali quadri nella progettazione di strumenti di valutazione per i corsi di intercomprensione ricettiva. Altri studi hanno impiegato i descrittori del *Volume Complementare* per analizzare attività e strategie di mediazione in contesti collaborativi plurilingui mediati dal computer (cfr. Leone, Paone, 2022). Queste indagini confermano il ruolo centrale della mediazione nei processi di intercomprensione. Muovendoci in questa stessa direzione, il nostro studio si concentra sulle strategie di mediazione comunicativa e concettuale, escludendo la mediazione testuale, assente nelle dinamiche comunicative dei nostri dati.

## 2.2. *Mediazione e accomodamento comunicativo*

Per comprendere le ragioni che ci hanno spinto a integrare la teoria dell'accomodamento comunicativo<sup>4</sup> nel costrutto di mediazione occorre richiamare brevemente i principi cardine di questo modello, introdotto per la prima volta da Giles (1973) negli anni '70, con il nome di *Speech Accommodation Theory* (SAT) e poi rinominato *Communication Accommodation Theory* (CAT) (cfr. Giles *et al.*, 1991; Giles, Ogay, 2007).

Secondo la CAT, i parlanti utilizzano strategie comunicative specifiche, come la convergenza e la divergenza, per esprimere il loro atteggiamento nei confronti dell'altro e regolare la distanza sociale. La convergenza è definita come una strategia attraverso la quale i parlanti adattano il loro comportamento su una vasta gamma di caratteristiche linguistiche, para-linguistiche e non verbali, per conformarsi all'eloquio dei loro interlocutori. Queste caratteristiche includono, ad esempio, la velocità del parlato, la pronuncia, la lunghezza delle frasi, le pause, ma anche aspetti non verbali come sorrisi, sguardi, gesti (Giles, Ogay, 2007: 295).

Uno dei principali motivi che spinge alla convergenza è il desiderio di ottenere l'approvazione dell'altro (funzione affettiva). L'adattamento reciproco nelle caratteristiche del parlato facilita la comprensione e riduce l'ansia, rendendo la comunicazione più fluida e prevedibile, specialmente in contesti sociali complessi. Tuttavia, la convergenza può avere dei costi: sebbene favorisca l'approvazione, potrebbe costituire una minaccia all'identità personale o sociale dell'individuo. Quando il parlante percepisce questa minaccia, può ricorrere a una strategia di divergenza per marcare la propria individualità, accentuando le differenze linguistiche e non verbali. La divergenza è dunque l'adozione di comportamenti che enfatizzano la distanza sociale, come l'uso di pronunce, strutture linguistiche o gesti che riflettono la propria identità culturale o sociale (cfr. anche Paone, 2022). Se entrambi i parlanti modificano il loro comportamento in modo reciproco, l'accomodamento sarà simmetrico; viceversa, se solo uno dei due parlanti si adatta di più rispetto all'altro, l'accomodamento sarà asimmetrico.

Le rielaborazioni successive della CAT, come quelle di Thakerar *et al.* (1982), hanno suggerito che la convergenza abbia anche una funzione cognitiva. In questo contesto, l'adattamento del comportamento comunicativo non riguarda solo il desiderio di ottenere il rispetto altrui o l'accettazione sociale, ma anche la facilitazione della comprensione. In altre parole, la convergenza permette di organizzare meglio il discorso, semplificando la

<sup>4</sup> In letteratura, sono stati proposti altri modelli che descrivono fenomeni simili. Citiamo, a titolo di esempio, quello dell'*alignment*, sviluppato da Pickering e Garrod (2004), secondo cui la condivisione di un obiettivo comune porterebbe all'adozione di strategie di allineamento sul piano linguistico ed extra-linguistico il cui fine è rendere più prevedibile il comportamento dei parlanti e creare un *common ground* implicito di modelli situazionali (cfr. Paone, 2022).

comunicazione e migliorando l'efficacia dell'interazione. Oltre a questi comportamenti convergenti o divergenti, la CAT postula anche casi di non accomodamento, ovvero situazioni in cui una persona non modifica il proprio comportamento comunicativo nonostante le differenze con l'interlocutore.

Alla luce di quanto esposto, ci sembra che il costrutto di mediazione, così come viene delineato nel Volume Complementare, e l'accomodamento comunicativo condividano un obiettivo comune, ovvero facilitare la comunicazione tra interlocutori di contesti linguistici, culturali o sociali diversi. Entrambi i modelli riconoscono l'importanza di adattare il comportamento comunicativo per ridurre le barriere tra i partecipanti, sebbene si focalizzino su aspetti distinti di questa dinamica.

Nel nostro studio, faremo riferimento a una particolare forma di accomodamento, ovvero quello lessicale (Fais, 1996), definito anche “lexical mimicry”, che si verifica quando un parlante adotta parole o espressioni precedentemente usate dal suo interlocutore al fine di creare un terreno concettuale comune e favorire dunque la comprensione reciproca, riducendo possibili incomprensioni. Sebbene siano stati già condotti alcuni studi sulle forme di accomodamento in contesti intercomprensivi (cfr. Paone, 2022), l'accomodamento lessicale non è stato ancora esplorato, almeno nei limiti della nostra conoscenza, per cui riteniamo che possa costituire una lente teorica rilevante per l'osservazione delle dinamiche di mediazione.

### 2.3. Mediazione e dominanza conversazionale

Il terzo costrutto che completa il nostro quadro teorico è il modello di dominanza conversazionale proposto da Itakura (2001). Si tratta di un modello multidimensionale che include tre dimensioni principali: *sequential dominance*, *participatory dominance* e *quantitative dominance*. La *sequential dominance* si riferisce alla tendenza di un parlante a prendere il controllo sull'andamento della conversazione e sugli argomenti trattati, utilizzando *initiation moves*, cioè mosse “forti” che esprimono intenzioni illocutorie differenti (domande, affermazioni, richieste, inviti). Le *responsive moves*, al contrario, hanno un ruolo di supporto rispetto alle mosse iniziali. La *participatory dominance* si riferisce alla restrizione del diritto di parola, specialmente attraverso interruzioni e sovrapposizioni. Nel nostro studio, non adotteremo la distinzione proposta da Itakura tra *controlling* e *non-controlling interruptions*, che si concentra sull'esito dell'interruzione (ovvero se porta o meno alla cessione del turno), ma ci concentreremo sull'intento delle sovrapposizioni e delle interruzioni. Differenzieremo tra *competitive overlaps/interruptions*, che hanno l'obiettivo di interrompere il parlante per impedirgli di completare il proprio turno, e *cooperative overlaps/interruptions*, che invece esprimono supporto o interesse verso l'interlocutore (cfr. Tannen, 1994).

La dominanza quantitativa si riferisce al contributo complessivo di ciascun partecipante all'interazione, considerando il numero di parole pronunciate e/o la lunghezza dei turni.

Questo modello è stato applicato in studi precedenti sul Teletandem a monolinguismo alternato (Aranha, Leone, 2017), un contesto di apprendimento in cui due studenti comunicano tramite videochiamata e chat, alternando l'uso della L2, che è anche la lingua nativa dell'interlocutore. Leone (2012: 67) ha osservato che nei dati analizzati, nessun parlante produce turni significativamente più lunghi rispetto al proprio partner L2. Al contrario, i partecipanti mostrano un forte spirito di collaborazione, creando un contesto in cui i partner L2 sono liberi di prendere l'iniziativa sul piano tematico e di gestire lo spazio interazionale. Inoltre, i parlanti L1 tendono a produrre più *initiation moves* rispetto

al partner L2, consentendo a quest'ultimo di esercitarsi nella lingua obiettivo durante turni più lunghi.

Nel nostro studio non prenderemo in esame la *sequential dominance*, ma ci focalizzeremo esclusivamente su *participatory dominance* e *quantitative dominance*. Tale scelta è motivata dal fatto che il modello di Itakura (2001), elaborato per interazioni diadiche, risulta difficilmente trasferibile ai nostri dati, che riguardano gruppi composti da tre o più parlanti. In configurazioni plurali, infatti, attribuire in modo univoco le *initiation moves* a un solo partecipante risulta metodologicamente complesso e rischia di introdurre arbitrarietà, dal momento che occorre ponderare simultaneamente i contributi e gli effetti delle mosse di ciascun interlocutore sull'intero gruppo.

L'adozione di questo modello bidimensionale ci permetterà di esplorare le dinamiche conversazionali tra gli studenti, soffermandoci sullo spazio discorsivo che ciascun partecipante occupa nell'interazione, sulla gestione dei turni di parola e sulle funzioni delle interruzioni e delle sovrapposizioni. Tale approccio può essere utile per comprendere come gli studenti, nel loro ruolo di mediatori informali, possano creare uno spazio comunicativo che permetta una gestione fluida e condivisa dell'interazione. Muoviamo infatti dall'ipotesi che in un contesto intercomprendensivo la collaborazione sia alla base della comunicazione tra i parlanti e che il loro contributo alla conversazione sia finalizzato alla co-costruzione di significati e alla riduzione di possibili incomprensioni.

### 3. VERSO LA COSTRUZIONE DEL CORPUS “OIIC”

Il dataset comprende circa 35 ore di videoregistrazioni delle lezioni online (con gruppi di 20 partecipanti tra studenti e tutor) e circa 13 ore e 30 minuti di interazioni tra pari. Data la complessità del processo di trascrizione e annotazione di dati orali interazionali multilingui, al momento della redazione del presente articolo sono state trascritte e annotate 3 ore di interazioni tra pari (20.000 token). Si tratta nello specifico di 10 scambi di durata variabile (dai 5 ai 35 minuti), che coinvolgono circa 30 partecipanti. Per una descrizione dettagliata del processo di trascrizione e del sistema di annotazione impiegato si rinvia a Cervini, Zucchinì (2024) e Cervini, Paone (2024, 2025).

Il corpus, ospitato su NoSketch Engine, è interrogabile secondo i seguenti parametri:

- sequenze di incomprensione/negoziazione del significato<sup>5</sup> (Varonis, Gass, 1985), codificate come risolte o non risolte;
- dominanza partecipativa: interruzioni e sovrapposizioni, classificate come competitive o collaborative;
- strategie interazionali (es. richieste di chiarimento, verifiche di comprensione, segnali di accordo);
- strategie metadiscorsive, che riguardano da un lato l'organizzazione e la strutturazione del discorso sul piano testuale per facilitare la comprensione da parte dell'interlocutore (es. introduzione o chiusura esplicita di un *topic*, riformulazioni) e dall'altro le riflessioni sulle scelte linguistiche e i commenti metalinguistici;
- strategie lessicali (per es., *code-switching*, calchi, traduzioni);

<sup>5</sup> Secondo il modello di Varonis e Gass (1985), una sequenza di negoziazione di significato si articola in quattro mosse funzionali: l'innesto (*trigger*), ossia l'elemento che dà origine alla negoziazione; l'indicatore (*indicator*), che segnala una difficoltà di comprensione; la risposta (*response*), in cui il problema comunicativo viene affrontato; e infine la reazione alla risposta (*reaction to response*), fase in cui si conferma l'avvenuta comprensione.

- fenomeni lessicali (es. lessico specialistico, espressioni idiomatiche);
- strategie non verbali e prosodiche (gesti deittici e iconici, variazioni della velocità di eloquio).

Il sistema consente *query* combinate: è ad esempio possibile incrociare la presenza di lessico specialistico con il livello metadiscorsivo per osservare quali strategie vengano attivate quando entrano in gioco termini tecnici. Le interrogazioni consentono inoltre di visualizzare le clip video corrispondenti ai risultati ottenuti.

La volontà di pubblicare il Corpus OIIC su piattaforma NoSketch Engine trae origine da motivazioni differenti: da un lato, in uno spirito di condivisione, il desiderio di rendere pubbliche interazioni orali multilingui, avvenute tra pari e online, in contesti accademici STEM, caratteristiche che rendono il Corpus OIIC piuttosto originale nel suo genere. Un'altra ragione riguarda la possibilità di osservare in modo più strutturato la co-occorrenza di più fenomeni nella stessa sequenza di interazione (per esempio il lessico specialistico associato all'uso di strategie di riformulazione) oppure di ricercare specifici fenomeni linguistico-comunicativi in un parlante o in più parlanti con la stessa L1. Infine, la possibilità di interrogare un corpus multimodale consente di poter associare la lettura della trascrizione con le sequenze audio-video, dando così concretezza e valore alla dimensione prosodica e paraverbale della comunicazione.

#### 4. OSSERVAZIONI QUALITATIVE

In questa sezione, presenteremo alcuni esempi prototipici di attività e strategie di mediazione nelle interazioni tra pari, che analizzeremo attraverso le lenti teoriche descritte al § 2. La dominanza quantitativa e quella partecipativa saranno trattate al § 5, dove ci soffermeremo più dettagliatamente sui dati statistici.

Nel primo estratto<sup>6</sup> (1), i partecipanti sono studenti di Scienze Mediche Veterinarie che interagiscono in spagnolo rioplatense<sup>7</sup> e in italiano. Già la natura del task assegnato, ovvero la progettazione di una start-up innovativa sul tema della bovinocoltura da latte, implica un confronto interculturale sulle pratiche di allevamento e sulla terminologia in uso nei rispettivi territori di provenienza. A livello macro, l'intera sequenza è caratterizzata da attività di mediazione concettuale, in cui i partecipanti cooperano al processo di costruzione del significato (Consiglio d'Europa, 2020). Lo scambio ruota infatti intorno alla denominazione dei capi bovini nelle rispettive lingue (“vitello/ternero”, “manza/vaquillona”). Già nel primo turno la studentessa italiana (ITA\_F3) adotta strategie di mediazione volte a facilitare l'interazione collaborativa tra i membri del gruppo: la richiesta di chiarimento, infatti, ha lo scopo di animare la discussione e costruire un terreno concettuale comune necessario per la realizzazione del compito (livello B2 nella scala della mediazione concettuale, Consiglio d'Europa. 2020: 118-119). L'uso di

<sup>6</sup> Per rendere i fenomeni tipici dell'oraliità sono state impiegate alcune convenzioni di Jefferson (2004). In particolare:

- le sovrapposizioni di parlato sono segnalate con parentesi quadre [ ];
- il rallentamento dell'eloquio è indicato da simboli < >, mentre l'accelerazione da > <;
- il trattino - contrassegna una parola troncata;
- l'allungamento vocalico è rappresentato da due punti (:);
- l'intonazione ascendente da un punto interrogativo finale ?;
- i commenti del trascrittore, come ((ride)), compaiono tra doppie parentesi;
- le pause superiori al secondo sono annotate tra parentesi tonde con la durata in cifre (es. (1.2));
- infine, il simbolo xx indica un segmento non comprensibile.

<sup>7</sup> Varietà dello spagnolo parlata fra Buenos Aires, l'area del Río de la Plata e le zone circostanti.

riformulazioni per sinonimo (“animale”, “bovino”), e per sviluppo (“che (.) non è vitello (.) ma non è vacca da latte?”; “Cioè tipo 8-9 mesi”) e il ricorso a una velocità di eloquio più lenta, intervallata da pause che marcano le diverse unità informative, denotano una certa capacità di adattare il proprio modo di esprimersi all’interlocutore, che non condivide lo stesso codice linguistico. Proseguendo nello scambio, la domanda di ITA\_F3 innesca una lunga sequenza di negoziazione di significato (Varonis, Gass, 1985), il cui trigger è il termine “vitello”. Lo studente argentino (ARG\_M2) segnala la propria incomprensione (turni 2 e 4) e ITA\_F2 interviene per riformulare in termini più semplici (“è il piccolo”, turno 8). ARG\_M2, per confermare di aver capito, fornisce l’equivalente in spagnolo (turno 10) e successivamente riformula con una parafrasi (“el filo de la vaca”, turno 12), in cui tenta probabilmente di riprodurre la parola “figlio” in italiano, mostrando così un accomodamento sul piano lessicale.

Nella seconda parte dell’estratto, si ripete una sequenza di negoziazione simile attorno al temine “manza”. ITA\_F3 ricorre nuovamente alle strategie osservate in precedenza, ovvero l’uso di riformulazioni e il rallentamento dell’eloquio (turno 13), nonché il ricorso alla parola “piccolo” che è ormai entrata nelle conoscenze condivise. L’intervento risulta efficace nel guidare lo studente argentino nella comprensione del concetto, consentendogli di fornire l’equivalente in spagnolo (“vaquillona”, turno 18) e di riformularlo attraverso delle parafrasi (“cuando no es adulta”, turno 20) e delle espansioni di carattere più tecnico (“Cuando no no la tuvo la la primera lactancia”, turno 22). La (ri)costruzione del significato si conclude con l’intervento di ITA\_F3 che traduce il termine in italiano (turno 26).

### Estratto (1)

1. ITA\_F3 Ehm. H. come si dice in ah da te in Argentina ehm l’animale il bovino (.) che (.) non è vitello (.) ma non è (.) vacca da latte? (1.11) Cioè tipo (.) 8-9 mesi.
2. ARG\_M2 O sea ¿que no es- que no es vitello sería que es preñada con un hijo?
3. ITA\_F3 Vitello quando fino a che età chiamate vitello? (.) Fino a che età lo definite vitello?
4. ARG\_M2 Vitello:
5. ITA\_F3 Ah non sai (.) [Non] hai non hai capito cosa vuol dire vitello?
6. ARG\_M2 [No] (.)Vitello.
7. ITA\_F3 Ah vitello.
8. ITA\_F2 è il piccolo (risata)
9. ITA\_F3 Sì il piccolo.
10. ARG\_M2 Ah cuando xx tiene ternero (.) Ah. T- e- vitello es ee ternero sería.
11. ITA\_F3 Eh forse sì sì
12. ARG\_M2 E il fil- e el el filo de la vaca.
13. ITA\_F3 Esatto esatto.
14. ARG\_M2 Y cuando no está leche ¿cómo les decimos?
15. ITA\_F3 Esatto (.) Cioè quando è-  
[...]
16. ARG\_M2 Eh vaca seca.
17. ITA\_F3 Eh sì no però eh quando ha quando non ha ancora fatto il piccolo (.) prima del latt- prima di andare in lattazione (.) quindi ah tipo 8 mesi di vita (.) Come la chiamate voi?
18. ARG\_M2 Ah e como cuando es chica (.) Eeh. Vaq- vaquillona.

19. ITA\_F3 Ah ok vaquillona? Ok.
20. ARG\_M2 Sí sí ese es otro grupo (.) Cuando es (.) sería (.) eh no es adulta.
21. ITA\_F3 Ah ah ok.
22. ARG\_M2 Cuando no no la tuvo la la primera lactancia (.) ahí sería vaquillona.
23. ITA\_F3 Vaquillona..
24. ARG\_M2 Sí sí vaquillona.
25. ITA\_F3 Ok ok. (0.14)
26. ITA\_F3 Noi invece abbiamo il termine “manza”.

Nell'esempio successivo (2), i partecipanti sono studenti di Ingegneria Gestionale e le lingue in gioco sono italiano, spagnolo rioplatense e portoghese brasiliano. Il task assegnato consiste nella lettura di alcuni testi legati al business delle barberie da uomo, seguita da una discussione di gruppo. Nella sua globalità, l'estratto rappresenta una combinazione di attività di mediazione a livello comunicativo e a livello concettuale. La domanda iniziale dello studente brasiliano BRA\_M5 ha lo scopo di animare la discussione e stimolare la partecipazione degli altri membri del gruppo. Da notare che nello stesso turno BRA\_M5, intuendo la mancata comprensione da parte dello studente italiano (ITA\_M5), riformula la richiesta in modo diverso, mostrando così di saper adattare il modo di porre le domande “in funzione delle reazioni dei suoi interlocutori” (livello B2, mediazione a livello concettuale, Consiglio d'Europa 2020: 119). La riformulazione, tuttavia, non risulta efficace e ITA\_M5 scuote la testa e ride per segnalare di non aver capito (turno 2). Entra in gioco lo studente argentino (ARG\_M2), che riformula in spagnolo quanto detto dal brasiliano, consentendo a ITA\_M5 di comprendere la domanda. Il suo intervento rientra nelle attività di mediazione sul piano comunicativo e più precisamente nella scala “Agire come intermediario in situazioni informali”, in cui a livello C2 il parlante è in grado di “trasmettere il significato di ciò che dice l'interlocutore in modo fedele e accurato” (Consiglio d'Europa, 2020: 124).

#### Estratto (2)

1. BRA\_M5 tem alguma algum diferencial além desses? (2)  
alguma coisa diferente com os negócios deles que cê avaliou?  
(1.30)
2. ITA\_M5 ((scuote la testa)) ((ride))
3. ARG\_M5 e:: M. te está dic- te está preguntando si vos viste algún otros puntos de  
diferenciación [que no haya dic]ho en el texto
4. ITA\_M5 [ah okay] okay scusami

Negli estratti (3), (4) e (5) sono coinvolti nuovamente studenti di Veterinaria. Come nell'esempio (1), il fulcro dell'interazione è il confronto interculturale sulle pratiche di allevamento nei rispettivi paesi di provenienza. Nello scambio (3), possiamo osservare l'abilità dello studente argentino ARG\_M1 nel rispondere alla domanda di ITA\_F1 (turno 3) circa le pratiche di inseminazione artificiale. Si tratta di una sequenza di mediazione concettuale, ovvero la semplificazione di un'informazione complessa. ARG\_M1 (turno 4) mette in atto una combinazione di strategie verbali, non verbali e prosodiche: sul piano linguistico, riformula il termine tecnico (“ordeñar”) con una parafrasi più accessibile (“extraer la leche”), anticipando dunque possibili malintesi (livelli B2/C1 della scala “adattare la lingua”, Consiglio d'Europa, 2020: 129). Sul piano non verbale accompagna la spiegazione con un gesto iconico (vd. Figura 1, riquadro in alto a destra), simulando

con le mani l'azione della mungitura. Contestualmente, sul piano prosodico, rallenta l'eloquio, segmentandolo in unità informative più semplici.

#### Estratto (3)

1. ITA\_F1 Il contenimento (2) per l' insemina-
2. ARG\_M1 El pasto (.) perdón (.) el pasto qué?
3. ITA\_F1 Ehm (.) come (.) fate (.) l'inseminazione (.) artificiale con gli animali al pascolo?
4. ARG\_M1 Ah e : : los a- los animales se: se encierran todos los días (.) igualmente (.) para se- para ordeñarlos (.) para extraer la leche.
5. ITA\_F1 O::? Ah okay (.) sì .
6. ARG\_M1 O sea (.) al menos (.) dos veces por día (2) se se traen del campo
7. ITA\_F1 Mh mh .
8. ARG\_M1 para para ordeñarlos ((con le mani imita la mungitura))
9. ITA\_F1 Okay

Figura 1. *Gesto iconico per simulare azione della mungitura (riquadro in alto a destra)*



L'estratto (4) costituisce un ulteriore esempio di mediazione concettuale, in cui ITA\_F1 semplifica un'informazione complessa (turni 1 e 3), scomponendo “il processo in una serie di fasi” (Consiglio d’Europa, 2020: 128), e ricorrendo a espressioni sinonimiche (“alimento solido”, mangime”), pur mantenendo “un grado di ricercatezza e dettaglio appropriati al destinatario” (livello C2). Lo studente argentino conferma la propria comprensione (turno 4) e ravviva la discussione ponendo una domanda (turno 6). Per assicurarsi che il messaggio venga recepito, rallenta l'eloquio e riformula quanto detto riprendendo il termine “vitello” precedentemente usato da ITA\_F1 (*lexical mimicry*). Sul piano interazionale possiamo notare come gli studenti siano rispettosi dello spazio conversazionale degli altri membri del gruppo, garantendo una gestione fluida dell’interazione. Notiamo una sola sovrapposizione, di tipo collaborativo, da parte di ARG\_M1, che si inserisce nel turno 3 di ITA\_F1 per confermare la propria comprensione (“claro”).

#### Estratto (4)

1. ITA\_F1 Poi (.) dopo (.) quattro settimane (.) stanno:: con: altri vitelli.
2. ARG\_M1 Ah ah.
3. ITA\_F1 e: da lì in poi (.) gli danno (.) alimento:: solido (2) [mangime:](.) queste cose qua

4. ARG\_M1 [Claro].
5. ARG\_F1 Sí.
6. ARG\_M1 De- después de esas cuatro semanas (2) se se lo se lo junta con todo el grupo? (2) con otros con otros “vitellos”?
7. ITA\_F1 Dopo.
8. ARG\_M1 Despúes (.) claro.

In quest'ultimo esempio, possiamo osservare strategie simili a quelle messe in atto negli estratti precedenti. L'interazione risulta meno fluida, in quanto si verificano alcune incomprensioni e la costruzione del significato appare più farraginosa. Gli elementi su cui vogliamo soffermarci riguardano, da un lato, le strategie di convergenza di ARG\_M1 – che per segnalare la propria incomprensione ricorre più volte alla L1 della compagna italiana (turni 5 e 7) – e dall'altro le strategie di mediazione concettuale di ITA\_F1 che spiega un concetto complesso, scomponendolo in più fasi e attendendo sempre un feedback da parte del suo collega argentino prima di proseguire nella spiegazione. Anche sul piano lessicale, ITA\_F1 adotta strategie di accomodamento, ricorrendo ad alcuni termini in spagnolo (“calor”, “mucho calor”, turno 17). Sul piano conversazionale, notiamo inoltre un'interruzione da parte di ARG\_M1 che si inserisce nel turno 3 di ITA\_F1 per chiedere chiarimenti. La natura di questa interpolazione è di tipo cooperativo, in quanto è finalizzata alla co-costruzione del significato.

#### Estratto (5)

1. ITA\_F1 quindi:: in estate (2) con il sole (.) i vitelli (.) sentono caldo.
2. ARG\_M1 E::hm.
3. ITA\_F1 Ehm in estate (.) le temperatu-
4. ARG\_M1 En el en el box (.) en el box de metal (2) qué qué le pasa? (2) Qué le ocurre?
5. ITA\_F1 No non ho capito ((ride)).
6. ARG\_M1 Eh qué qué pasa en el box de metal?
7. ITA\_F1 Il vitello.
8. ARG\_M1 Ah ah (2) y pero qué qué le ocurre? Qué le hace? No capito (2) Re- repetí::?
9. ITA\_F1 Tutto.
10. ARG\_M1 Sí.
11. ITA\_F1 Allora sì okay (.) ehm (.) Il vitello (2) okay?
12. ARG\_M1 Sí (.) sí.
13. ITA\_F1 Per le prime 4 settimane
14. ARG\_M1 Sí.
15. ITA\_F1 è (.) nel box (.) di metallo.
16. ARG\_M1 Bien.
17. ITA\_F1 E in estate (2) dentro il box (.) di metallo (.) fa molto caldo (.) calor (2) mucho calor ((ride)) okay?
18. ARG\_M1 A::h bien (.) bien bien bien
19. ITA\_F1 Con il sole(.) lì è:: (0.63) Quindi (2) per me (.) è meglio il il p- prato (.) come in Argentina.
20. ARG\_M1 Ah ah claro.

## 5. OSSERVAZIONI QUANTITATIVE<sup>8</sup>

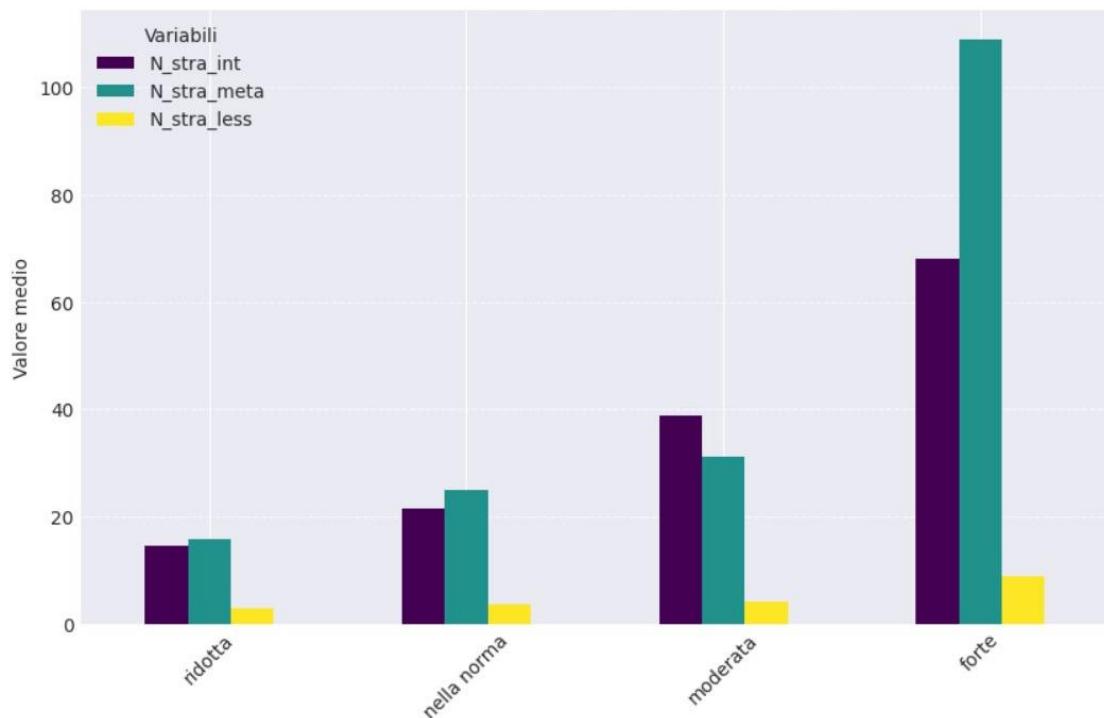
In questa sezione, presenteremo alcuni dati relativi allo spazio conversazionale dei parlanti nei dati analizzati, correlando la dominanza quantitativa con la distribuzione delle strategie usate.

In primo luogo, chiariamo che, per misurare la dominanza quantitativa, abbiamo considerato esclusivamente il numero di parole pronunciate da ogni partecipante, senza tenere conto della durata temporale dei turni, in quanto più soggetta a variabili idiosincratiche. Sulla base di questo parametro, sono state individuate 4 classi di parlanti:

- ridotta (spazio conversazionale minimo);
- nella norma;
- moderata;
- forte (spazio conversazionale massimo).

In seguito, abbiamo osservato la distribuzione delle strategie<sup>9</sup> in queste 4 classi di parlanti. Dal Grafico 1, si evince che gli studenti con uno spazio conversazionale più ampio ricorrono in media a un numero maggiore di strategie metadiscorsive. Mentre nelle altre classi, i parlanti adottano, quasi in egual misura, strategie interazionali e metadiscorsive. Si osserva, inoltre, un uso ridotto delle strategie lessicali.

Grafico 1. *Distribuzione globale delle strategie in relazione alla dominanza quantitativa*



<sup>8</sup> Le autrici ringraziano la dott.ssa Serena Auriemma (Università di Pisa) per avere condotto le analisi statistiche e il Centro interuniversitario di ricerca LINE (Language in Education) dell'Università di Trento (<https://www.languageineducation.eu/>) per il contributo messo a disposizione del Cluster “La comunicazione accademica parlata: analisi e strumenti dalla prospettiva della glottodidattica”.

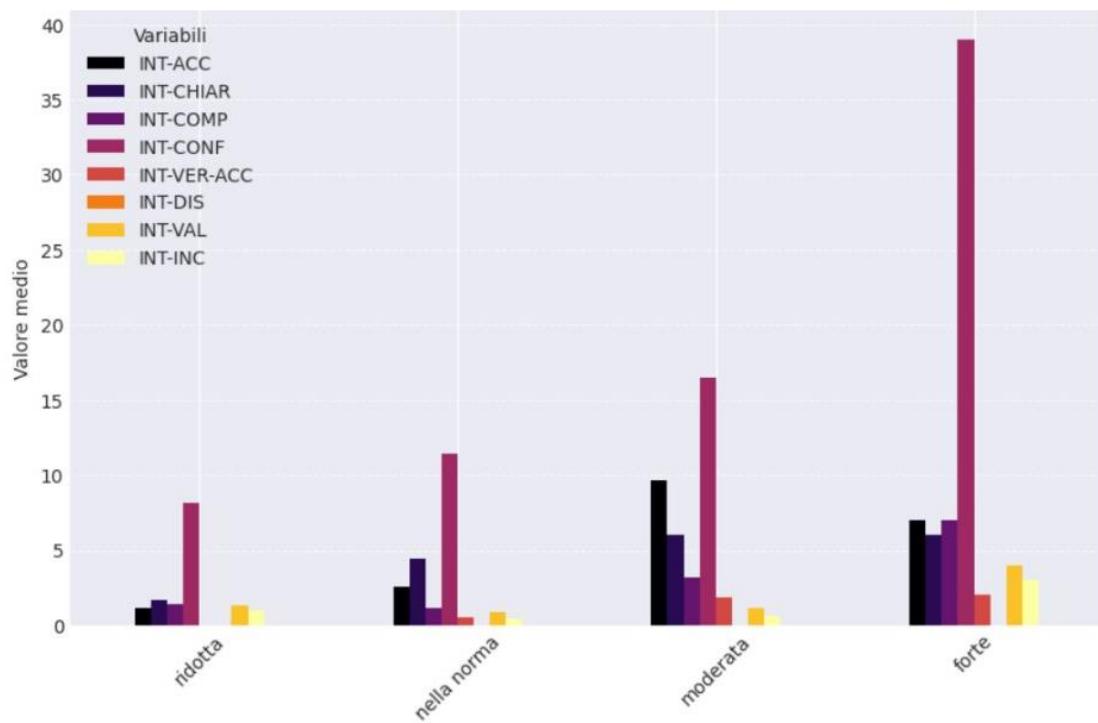
<sup>9</sup> La distribuzione delle strategie è stata calcolata sulla base del valore medio di strategie per parlante.

### 5.1. Distribuzione delle strategie interazionali

Esplorando nel dettaglio la distribuzione delle strategie interazionali (Grafico 2), notiamo che l'asse portante dell'interazione, indipendentemente dalla quantità di parole prodotte, è rappresentato dagli atti di conferma della comprensione (INT-CONF): la loro netta preminenza in ogni classe di parlanti suggerisce che il monitoraggio reciproco della comprensione sia alla base del patto formativo che “regola” la comunicazione in contesti intercomprendensivi.

I parlanti a dominanza forte e moderata usano più spesso tre strategie: manifestare accordo (INT-ACC), verificare se l'altro ha inteso correttamente (INT-COMP) e formulare richieste di chiarimento (INT-CHIAR). Chi parla di più, insomma, sente anche la responsabilità di monitorare la comprensione altrui e di prendere l'iniziativa per avviare negoziazioni di significato. Un andamento analogo, ancora più accentuato, si registra per gli atti di valutazione (INT-VAL) e gli atti di incitamento (INT-INC), che compaiono quasi esclusivamente nei parlanti a dominanza elevata; sono infatti questi ultimi a fornire più frequentemente dei feedback positivi sul lavoro degli altri membri del gruppo e a spronarli a intraprendere azioni (es. leggere un testo, spiegare una parola, ecc.). Il ricorso più frequente a queste due mosse, tipiche del parlato del docente (cfr. Diadori *et al.*, 2007), nei turni dei partecipanti a dominanza elevata corrobora l'ipotesi che proprio questi parlanti assumano una funzione mediatrice all'interno del gruppo, interpretando il ruolo che i tutor avevano avuto durante le lezioni online.

Grafico 2. Distribuzione delle strategie interazionali

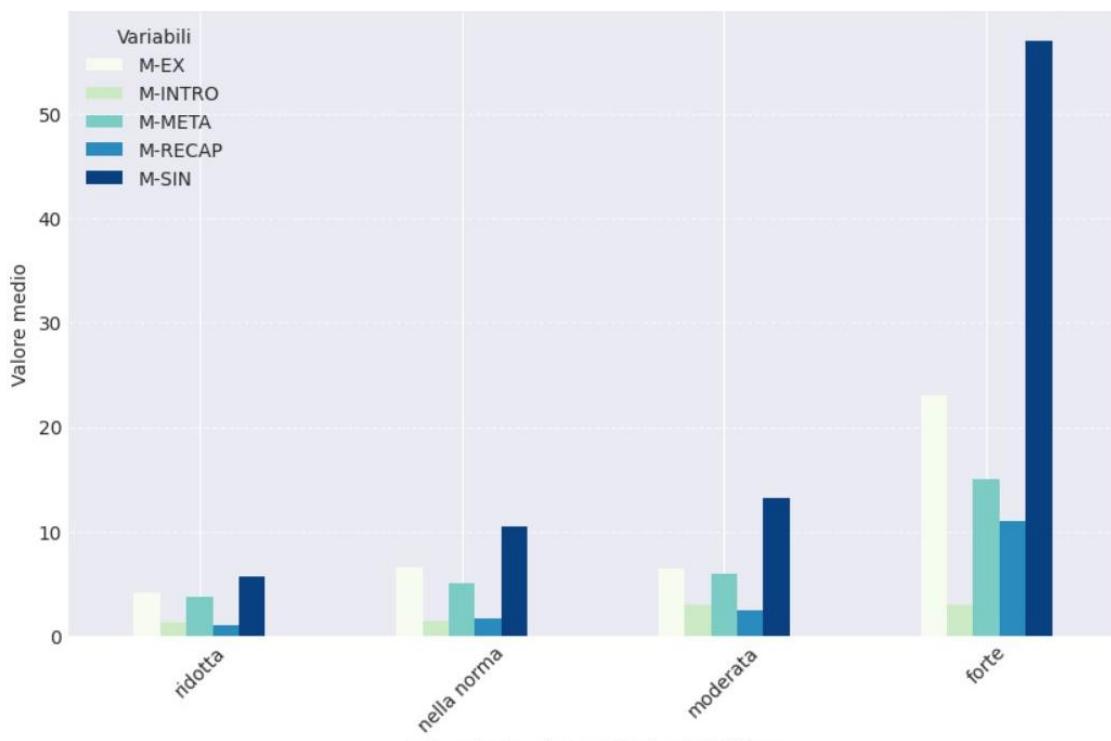


### 5.2. Distribuzione delle strategie metadiscorsive

Spostiamo ora il focus sulla distribuzione delle strategie metadiscorsive, cruciali per la mediazione concettuale. Il Grafico 3 mostra un andamento piuttosto lineare: al crescere della dominanza quantitativa aumenta la densità di riformulazioni, mentre le altre mosse

restano marginali. In particolare, M-SIN (riformulazioni per sinonimo e parafrasi) rimane la strategia preferenziale in tutte le classi ma raggiunge il picco assoluto tra i parlanti con dominanza forte, segnalando che chi occupa lo spazio discorsivo maggiore fa ricorso a questa risorsa per guidare la costruzione del significato. Lo stesso andamento, seppure con valori complessivamente inferiori, caratterizza M-EX (riformulazioni per esemplificazione e sviluppo): i parlanti dominanti sono quelli che più spesso ampliano l'informazione aggiungendo esempi o dettagli esplicativi. Al contrario, M-META (commenti metalinguistici), M-INTRO (introduzione esplicita di un *topic*) e M-RECAP (sintesi o chiusura di *topic*) restano marginali in tutte le categorie.

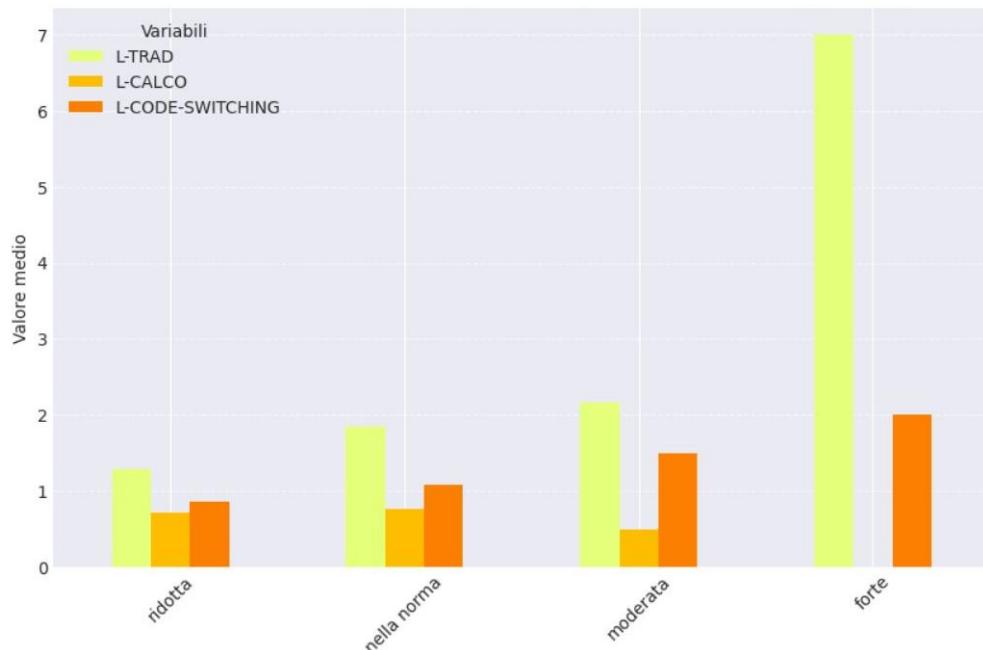
Grafico 3. *Distribuzione delle strategie metadiscorsive*



### 5.3. *Distribuzione delle strategie lessicali*

Infine, il Grafico 4, sulle strategie lessicali, restituisce un quadro relativamente omogeneo, ma con alcune differenze. La traduzione in inglese o in un'altra lingua (L-TRAD) risulta di gran lunga la risorsa più impiegata in ogni classe e raggiunge il picco nei parlanti con uno spazio discorsivo maggiore. Il *code-switching* mostra invece valori medi simili tra i gruppi. Il calco (L-CALCO) è assente nei parlanti a dominanza forte, ma è più frequente nei parlanti a dominanza ridotta e nella norma. Molti di questi *code-switching* e calchi corrispondono a fenomeni di accomodamento lessicale, nei casi in cui vengono ripresi nello scambio parole o espressioni appartenenti alla L1 degli interlocutori.

Grafico 4. *Distribuzione delle strategie lessicali*



#### 5.4. Dominanza partecipativa

In relazione alla dominanza partecipativa (Grafico 4), i dati confermano l'atteggiamento collaborativo degli studenti, che si mostrano rispettosi nei riguardi dello spazio conversazionale altrui. La maggior parte delle sovrapposizioni ha infatti un carattere cooperativo (70%), in quanto costituiscono fenomeni di *backchannel* volti a esprimere interesse, empatia, a confermare la comprensione e a legittimare il parlante a proseguire nel discorso. Le interruzioni cooperative, sebbene meno rappresentate (23%), sono funzionali alla costruzione condivisa del significato, in quanto corrispondono principalmente a richieste di chiarimento. Abbiamo rilevato anche rari casi di interruzioni (6%) e sovrapposizioni (1%) competitive, che si verificano solo in un gruppo, in cui uno dei partecipanti tende a mantenere la parola per turni più lunghi e a lasciare meno spazio agli interventi altrui. Questo atteggiamento innesca molto spesso tentativi da parte dei compagni di inserirsi nel discorso per esprimere un'opinione o un punto di vista.

Grafico 5. *Dominanza partecipativa: distribuzione sovrapposizioni e interruzioni competitive e cooperative*



## 6. CONCLUSIONI

L'approccio che abbiamo adottato per l'analisi di dati orali multilingui ci ha consentito di osservare alcune dinamiche comunicative significative nelle attività di mediazione. Se da un lato i descrittori del *Volume Complementare* (2020) sono stati utili per osservare le competenze degli studenti in riferimento alle abilità di mediazione concettuale e comunicativa, dall'altro l'applicazione degli altri modelli è stata altrettanto utile per correlare le strategie usate dai parlanti con il loro spazio conversazionale, mettendo in luce anche fenomeni di convergenza sul piano lessicale e comunicativo. In sintesi, i dati suggeriscono che quanto più un parlante occupa spazio discorsivo, tanto più ricorre a strategie volte sia ad anticipare possibili difficoltà di comprensione sia a risolverle quando emergono. La maggior parte degli interventi riguarda infatti la gestione della comprensione, sotto forma di conferme, richieste di chiarimento o verifiche della comprensione. Sul piano metadiscorsivo prevalgono le riformulazioni per sinonimo o parafrasi, seguite, con intensità minore, da esemplificazioni o espansioni; risultano invece marginali le strategie che segnalano esplicitamente l'organizzazione del discorso, come le introduzioni di topic o la sintesi/la chiusura, così come i commenti metalinguistici. Anche le soluzioni prettamente lessicali (traduzioni, calchi, *code-switching*) appaiono sporadiche. In linea generale, gli studenti sembrano aver interiorizzato i principi dell'intercomprensione e dell'interproduzione che erano stati veicolati durante il percorso didattico, riuscendo ad attivare in modo proficuo strategie di mediazione e assumendo così in alcune situazioni il ruolo di “mediatore tra pari”.

Le tendenze che abbiamo osservato, per quanto indicative, dovranno essere confermate attraverso l'analisi di un dataset più ampio, che ci consenta di valutare se questi primi risultati siano rappresentativi delle modalità di interazione in contesti intercomprensivi e accademici. In futuro, ci riserviamo inoltre di esplorare la distribuzione delle strategie nelle sequenze di incomprensione e in presenza di lessico specialistico. Riteniamo, infatti, che un'analisi di questo tipo possa fornirci un quadro più dettagliato delle risorse linguistiche ed extralinguistiche impiegate dai parlanti per rimediare a fraintendimenti e negoziare significati legati al loro ambito specialistico.

Per le finalità di questo studio, l'indagine condotta ribadisce il forte legame tra la mediazione e l'intercomprensione. Come suggerisce Piccardo (2022: 25), la lingua non va intesa come un insieme di etichette intercambiabili da applicare a oggetti e concetti, bensì come qualcosa che emerge da intricate reti di azioni, tutte bisognose di una qualche forma di mediazione. L'uso e l'apprendimento della lingua sono attività semiotiche e non lineari, alimentate dai repertori e dai percorsi (plurilingui) dei singoli; la mediazione, in una prospettiva sociocostruttivista e socioculturale, si colloca al centro dei processi di comprensione, pensiero, costruzione di significato e collaborazione (Lantolf, 2000; Lantolf, Poehner, 2014; Vygotskij, 1986). Riprendendo il concetto di *languaging* (cfr. § 2.1), la lingua – intesa come azione in fieri e non come veicolo di un messaggio “fisso” – travalica i confini delle varietà linguistiche, divenendo *plurilanguaging* (Piccardo, 2022; Makoni, Makoni, 2010) inteso come «a dynamic, never-ending process to make meaning using different linguistic and semiotic resources» (Piccardo, 2018: 216). In questo percorso ciclico, i parlanti, in qualità di agenti sociali, mettono in campo tutte le risorse disponibili per mediare significati all'interno di nuovi paesaggi linguistici, selezionando, riorganizzando e adattando le proprie risorse per far fronte al caos latente che caratterizza le interazioni plurilingui. La consapevolezza della natura caotica e cangiante di tali contesti «helps the social agent feel free to use flexibly all their varied resources to interact effectively, employing mediation and a high degree of tolerance of ambiguity in the process» (Piccardo, 2022: 27). La capacità di “immergersi” in questo sistema dinamico

complesso (Larsen-Freeman, Cameron, 2008) libera i parlanti da vincoli normativi, dando vita a nuove forme, nuove risorse caratterizzate da una maggiore flessibilità e adattabilità.

In contesti socioculturali sempre più ibridi e plurilingui, tale visione della lingua non può rimanere appannaggio di pochi, ma dovrebbe diventare patrimonio collettivo: la consapevolezza che il significato di ciò che diciamo è il risultato di un'attività condivisa e costantemente co-costruita rende la competenza linguistica indissociabile dalla capacità di negoziare, integrare e rinnovare, in modo creativo e critico, le risorse plurilingui di cui disponiamo. Promuovere un approccio plurilingue nel dominio pubblico, privato, istituzionale può contribuire a un cambiamento tangibile nel tessuto sociale e culturale, scardinando il mito della “purezza” delle lingue e delle culture (Piccardo, 2022: 40) e offrendo ai parlanti l’opportunità di usare la lingua come strumento di negoziazione e non di separazione, «to see possibilities where others see barriers» (Piccardo, 2022: 40).

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Aranha S., Leone P. (2017), “The development of DOTI (Data of Oral Teletandem Interactions)”, in Fiser D., Beißwenger M. (eds.), *Investigating computer-mediated communication: corpus-based approaches to language in the digital world*, University of Ljubljana, Ljubljana, pp. 172-192:  
<https://ebooks.uni-lj.si/ZalozbaUL/catalog/view/4/2/28>.

Benavente Ferrera S., Celentín P. (2025), “Soft skills intercomprensione: sviluppo di competenze professionali per studenti universitari linguisti e non linguisti”, in Fiorentino A., Garbarino S. (a cura di), *Romanian Studies Abroad – A State of Affairs Plurilingualism – Between Ambition and Reality*, Philologica Jassyensia, Iași, pp. 397-420.

Berruto G. (2009), “Confini tra sistemi, fenomenologia del contatto linguistico e modelli del code switching”, in Iannaccaro G., Matera V. (a cura di), *La lingua come cultura*, UTET, Torino, pp. 3-34, 212-216.

Bonvino E., Fiorenza E., Cortés Velásquez D. (2018), “Observing Strategies in Intercomprehension Reading. Some Clues for Assessment in Plurilingual Settings”, in *Frontiers in Communication*, 3:  
<https://www.frontiersin.org/journals/communication/articles/10.3389/fcomm.2018.00029/full>.

Bonvino E., Garbarino S. (2022), *Intercomprensione*, Caissa, Cesena.

Capucho F. (2004), “Línguas e identidades culturais: da implicação de políticos e (socio)linguistas”, in Da Silva F. L., Kanavillil R. (eds.), *A linguística que nos faz falhar*, Unicamp, Parábola Editorial, São Paulo, pp. 83-87.

Capucho F. (2018), “Plurilingual interactions – the role of interproduction strategies”, in Hepp M., Curcio N. (a cura di), *Educazione plurilingue: ricerca, didattica e politiche linguistiche*, Istituto Italiano di Studi Germanici, Roma, pp. 157-166.

Cervini C., Paone E. (2024), “Comunicare all'università: quando l'interazione orale si fa plurilingue”, in *Italiano LinguaDue*, 16, 2, pp. 496-523:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/27861>.

Cervini C., Paone E. (2025), “Annotazione di dati orali in contesti di interazione plurilingue: insegnare l'intercomprensione a studenti di scienze mediche veterinarie”, in *La comunicazione parlata, Spoken Communication* (Atti del Convegno GSCP. *La comunicazione parlata 2023. I venti anni del GSCP*, 8-10 giugno 2023, Università Sapienza di Roma), Aracne, Roma, pp. 53-65.

Cervini C., Zucchi A. M. T. (2022), “Learning languages through intercomprehension: some hints on cultural and intercultural competences”, in Toyota J., Richards I., Borko Kovačević (eds.), *Second Language Learning and Cultural Acquisition: New Perspectives*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, pp. 46-63.

Cervini C., Zucchini E. (2024), “Caso di studio sull'interazione orale plurilingue in contesto di intercomprendensione: dai dati all'analisi”, in *Club Working Papers*, Università di Bologna, Bologna, pp. 207-229.

Consiglio d'Europa (2001), *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*, Strasbourg. Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F. - *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione* (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze.

Consiglio d'Europa (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Trad it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.

Corino E., Mantegna S. (2022), “Strategie di mediazione in intercomprendensione: case study su un corso per la mobilità Erasmus, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 3, pp. 217-237.

De Carlo M. (coord.) (2015), *Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension (REFIC)*, MIRIADI - Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance, APICAD: Association internationale pour la promotion de l'intercompréhension à distance, Lyon.

Diadori P., Cotroneo E., Pallecchi F. (2007), “Quali studi sul parlato del docente di italiano L2? Le spiegazioni e le istruzioni orali”, in Diadori P. (a cura di), *La DITALS risponde 5*, Guerra, Perugia, pp. 339-354.

Doyé P. (2007), “General educational aspects of Intercomprehension”, in Capucho F., Martins C., Degache C., Tost M. (eds.), *Diálogos em intercompreensão*, Universidade Católica Editora, Lisboa, pp. 487-496.

Escudé P. (2007), “Programme euro-mania: un outil scolaire au service de l'intercompréhension”, in Capucho F., Martins C., Degache C., Tost M. (eds.), *Diálogos em intercompreensão*, Universidade Católica Editora, Lisboa, pp. 39-47.

Fais L. (1998), “Lexical accommodation in human and machine interpreted dialogues”, in *International Journal of Human-Computer Studies*, 48, 2, pp. 217-246.

Garbarino S. (2019), “Sviluppare competenze in intercomprendensione di livello avanzato. Il contributo dei descrittori del REFIC”, in *EL.LE*, 8, 1, pp. 39-64: <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni4/riviste/elle/2019/1num-monogr/sviluppare-competenze-in-intercomprendensione-di-live/>.

Garbarino S., Leone P. (2020), “Innovation dans un projet de télécollaboration orale en intercompréhension: bilan et perspectives de 'IOTT'”, in *Apprentissage des Langues et Systèmes d'information et de Communication*, 23, pp. 1-32.

Garbarino S., Leone P. (2022), “«Je suis pas sûre d'avoir compris la dernière phrase»: collaborare per capirsi in contesti di intercomprendensione”, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 3, pp. 179-197.

Garbarino S., Lesparre G. (2022), “Quando dobbiamo consegnare il progetto?” “Mercredi prochain”. “Até o dia 15 de abril”. “OK, perfetto, c'è tempo ancora”. Développer des stratégies pragmatiques d'intercommunication par l'interaction plurilingue en ligne”, in *Riconoscimenti*, 9, pp. 69-93.

Giles H. (1973), “Accent mobility: A model and some data”, in *Anthropological Linguistics*, 15, pp. 87-109.

Giles H., Coupland N., Coupland J. (eds.) (1991), *Accommodation theory: Communication, context, and consequence*, Cambridge University Press, Cambridge.

Giles H., Ogay T. (2007), “Communication Accommodation Theory”, in Whaley B. B., Samter W. (eds.), *Explaining communication: Contemporary theories and exemplars*, Lawrence Erlbaum, Mahwah (NJ), pp. 293-310.

Giles H., Edwards A. L., Walther J. B. (2023), “Communication accommodation theory: Past accomplishments, current trends, and future prospects”, in *Language Sciences* 99: <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2023.101571>.

Itakura H. (2001) “Describing conversational dominance”, in *Journal of Pragmatics* 33,12, pp. 1859-1880.

Jefferson G. (2004), “Glossary of transcript symbols with an Introduction”, in Lerner G. H. (ed.), *Conversation Analysis: Studies from the first generation*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 13-23.

Lantolf J. P. (ed.) (2000), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford University Press, Oxford.

Lantolf J. P., Poehner M. (2014), *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: Vygotskian praxis and the research/practice divide*, Routledge, New York.

Larsen-Freeman D., Cameron L. (2008), *Complex systems and applied linguistics*, Oxford University Press, Oxford.

Leone P. (2012), “Leadership in multimodal computer-mediated second language communication for reciprocal learning”, in *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 8, 3, pp. 55-66.

Leone P. (2020), “Didattica inclusiva per l'ascolto in L2 in contesti di intercomprensione: conoscenze metacognitive di bambini della scuola primaria”, in *Lend (Lingua e Nuova Didattica)*, 49, 3, pp. 71-82.

Leone P. (2022), “Teletandem and Intercomprehension”, in *The Especialist*, 43, 1, pp. 1-20: <https://doi.org/2318-7115.2022v43i1a2>.

Leone P., Fiorenza E. (2021), “Intercomprensione e inclusione nella scuola primaria”, in *ELLE*, 10, 2, pp. 232-260:  
<https://edizionicafoscarini.unive.it/media/pdf/article/elle/2021/2/art-10.14277-10.30687-ELLE-2280-6792-2021-02-004.pdf>.

Leone P., Paone E. (2023), “La mediazione nel contesto Teletandem e il Volume Complementare al Quadro Comune Europeo: alcune riflessioni”, in *Lingua e Nuova Didattica*, 52, 1, pp. 1-10.

Makoni S., Makoni B. (2010), “Multilingual discourses on wheels and public English in Africa: A case for ‘vague linguistique’”, in Maybin J., Swann J (eds.), *The Routledge companion to English language studies*, Routledge, London-New York, pp. 258-270.

Mantegna S. (2022), “The dimensions of intercomprehension. From definition to skills assessment”, in *RiCOGNIZIONI. Rivista di Lingue e letterature straniere e culture moderne*, 9, 17, pp.49- 67: <https://doi.org/10.13135/2384-8987/6807>.

North B., Piccardo E. (2016), *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*, Council of Europe, Strasbourg: <https://rm.coe.int/168073ff31>.

Paone E. (2022), “Strategie per (inter)comprendersi: uno studio esplorativo sull'accomodamento temporale e dialogico”, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 54, 3, pp. 199-216.

Paone E. (2024), “La formazione plurilingue di operatori della ristorazione e del turismo: aspetti metodologici e compiti didattici per la telecollaborazione”, in *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 961-981:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/27899>.

Piccardo E. (2018), “Plurilingualism: vision, conceptualization, and practices”, in Trifonas P., Aravossitas T.(eds.), *Handbook of research and practice in heritage language education*, Springer International, New York, pp. 207-225.

Piccardo E. (2022), “Mediation and the Plurilingual / Pluricultural dimension in Language Education”, in *Italiano LinguaDue*, 14, 2, pp. 24-45:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/19568>.

Pickering M. J., Garrod S. (2004), “Toward a mechanistic psychology of dialogue”, in *Behavioral and Brain Sciences*, 27, 2, pp. 169-226.

Swain M. (2006), “Languaging, agency and collaboration in advanced language proficiency”, in Byrnes H. (ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky*, Continuum, London-New York, pp. 95-108.

Swain M., Kinnear P., Steinman L. (2015), *Sociocultural theory in second language education: An introduction through narratives*, Multilingual Matters, Bristol.

Thakerar J. N., Giles H., Cheshire J. (1982), “Psychological and linguistic parameters of speech accommodation theory”, in Fraser C., Scherer K. R. (eds.), *Advances in the social psychology of language*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 205-255.

Tannen D. (1994), *Gender and Discourse*, Oxford University Press, Oxford.

Varonis E., Gass S. (1985), “Non-native/non-native conversations: a model for negotiation of meaning”, in *Applied Linguistics* 6, 1, pp. 71-90.

Vygotsky L. S. (1986), *Thought and language*, (Kozulin A, Trans. and ed.), MIT Press, Cambridge, Mass.

Weinreich U. (2008), *Lingue in contatto*, a cura di Orioles V., UTET Torino, (ed. orig. *Languages in contact. Findings and problems*, New York, 1953).

