

## L'USO DELLE COLLOCAZIONI: DUE GRUPPI DI APPRENDENTI A CONFRONTO

*Luca Scinetti*<sup>1</sup>

### 1. INTRODUZIONE

Le collocazioni svolgono un ruolo importante nella comunicazione linguistica e diverse ricerche ne hanno sottolineato la rilevanza nell'ambito dell'apprendimento e della padronanza di una L2, in particolare per il fatto che «le collocazioni non hanno equivalenti formali immediati nelle varie lingue (cfr., ad esempio, l'ingl. *deliver a speech* rispetto a *fare un discorso*; *to have a shower* rispetto a *fare una doccia*; spagn.  *echar gasolina*, lett. «gettare benzina», rispetto all'ital. *fare benzina*, *poner un ejemplo* «porre un esempio» rispetto a *fare un esempio*, ecc.), sono arbitrarie, e quindi richiedono studi comparativi e contrastivi condotti su vasti corpora» (Faloppa, 2010: 230).

Allo scopo di studiare la differenza d'uso delle collocazioni tra parlanti una L1 e apprendenti una L2, nell'ambito di un corso di lingua italiana all'Università di Amsterdam si è svolta una ricerca su un gruppo di composto da 18 parlanti italiano come madrelingua (da qui in avanti identificati come PL1) e un gruppo di studenti formato da 39 parlanti nativi di lingua olandese apprendenti l'italiano come L2 (da qui in avanti identificati come AL2). Oggetto di questo contributo è l'analisi dell'uso delle collocazioni condotta su un corpus di dati formato di testi autentici prodotti dai due diversi gruppi di parlanti. A tutti i partecipanti sono state proposte due tracce (riportate qui in Appendice). Nella prima veniva richiesto agli studenti di scegliere quale tra tre organizzazioni no profit avrebbe dovuto beneficiare di un fondo straordinario (Task 1). Nella seconda si richiedeva di decidere quale argomento, tra i tre presentati, avrebbe dovuto essere l'inserito mensile di un dato giornale (Task 2). In entrambi i casi, i partecipanti dovevano produrre un testo che descrivesse la scelta e ne argomentasse le ragioni.

#### 1.1. *Che cosa sono le collocazioni*

Prima di avviare il lavoro di analisi sul corpus di testi raccolti si è cercato di definire dei criteri sulla base dei quali descrivere che cosa considerare come collocazione all'interno dei testi presi in esame. Il compito non è stato semplice dato che la letteratura al riguardo non ci consegna una definizione univoca e disambigua su che cosa possa essere considerato come collocazione o meno.

<sup>1</sup> Master Promoitals, Università degli Studi di Milano.

Una definizione piuttosto ampia e generale di collocazione è proposta da Michael Lewis (1996). Nella sua descrizione degli oggetti lessicali Lewis definisce le collocazioni come una coppia o un gruppo di parole che cooccorrono con un'alta frequenza, dipendenti anche dal tipo di testo preso in esame, caratteristica, questa, più tipica di occorrenze grammaticali del tipo verbo-sostantivo e sostantivo-aggettivo quali, ad esempio, *to raise capital, a short-term strategy*. Tenendo presente la coppia di elementi grammaticali come punto di riferimento, si vede come l'alta frequenza della cooccorrenza definita come collocazione derivi dal fatto che il significato stesso di un'espressione di questo tipo è, in qualche modo, definito dalla giustapposizione di due parole che hanno-tra loro un rapporto semantico particolare. Se, ad esempio, vogliamo esprimere, nella lingua inglese, il senso di "aumentare il capitale" questo verrà espresso con l'espressione *to raise the capital*. Benché si possano trovare dei sinonimi al verbo *to raise*, essi non produrranno lo stesso senso (o non ne produrranno alcuno) se associati al sostantivo *capital*. Per esempio *to lift the capital* e *to pick up the capital* non producono il significato espresso dalla combinazione di parole originale, benché utilizzino verbi sinonimi di *to raise*.

Il fenomeno della collocazione, però, non può essere ridotto ad una definizione così scarna. Laufer e Waldman (2011) tentano di definire la collocazione in modo più preciso. Commentando il lavoro di Nation (Nation, 2001) che include nelle collocazioni "idioms and fixed expressions", Laufer e Waldman fanno notare come in questa definizione possano essere ascritte combinazioni di parole descrivibili altrimenti come espressioni idiomatiche (*kick the bucket*) ed espressioni fisse (*to and fro, leap year*) non riuscendo quindi una tale definizione ad avere un valore euristico sufficiente. Riferendosi poi al lavoro di Boers, Eyckmans, Kappel, Stengers e Demecheleer (2006) mostrano come questi autori abbiano un approccio diverso al problema classificando le collocazioni come un tipo particolare di espressioni multiparole, distinguendole da altre come le espressioni riempitive (*sort of, kind of*), funzionali (*excuse me*), idiomatiche (*back to square one*), ecc.

Laufer e Waldman (2011: 648), richiamandosi ad autori come Aisendstat (1979 e 1981), Cowie (1981) e ad altri che hanno adottato il loro approccio, definiscono le collocazioni come: «combinazioni lessicali abitualmente occorrenti caratterizzate da una cooccorrenza ristretta di elementi e da una relativa trasparenza di significato». Analizzando la definizione, si può osservare come le due autrici distinguano le collocazioni dalle combinazioni libere di parole (che non sarebbero soggette a restrizioni degli elementi) e dalle espressioni idiomatiche (che non possiederebbero la caratteristica della trasparenza di significato). Allo stesso tempo, identificando queste tre categorie di espressioni e le caratteristiche che condividono, si viene a delineare un *continuum* di combinazioni di parole in cui le collocazioni occupano una posizione mediana tra il polo delle combinazioni libere (massimo grado di libertà di scelta degli elementi e di trasparenza/calcolabilità del significato) e le espressioni idiomatiche (minimo grado di libertà di scelta degli elementi e opacità del significato). Schematizzando e riportando gli esempi di Laufer e Waldman, si avrà una classificazione di questo tipo:

| Combinazioni libere | Collocazioni         | Espressioni idiomatiche              |
|---------------------|----------------------|--------------------------------------|
| <i>Throw a disk</i> | <i>Throw a party</i> | <i>Throw someone's weight around</i> |

Una definizione di collocazione a cui si è fatto particolarmente riferimento per la nostra indagine è quella proposta da Elisabetta Jezek (2005) e per due motivi. Il primo è che si tratta di una definizione di collocazione proposta direttamente per la lingua italiana, non mutuata da studiosi di altre lingue e perciò più facilmente ed immediatamente confrontabile con la nostra diretta esperienza. Il secondo motivo risiede nella precisione della definizione. Questo permette di confrontarci con un quadro teorico specifico che definisce l'oggetto di studio in maniera concettualmente non ambigua e in modo molto più circoscritto.

Jezek intende per collocazione (2005: 178), «una combinazione di parole soggetta a una restrizione lessicale, per cui la scelta di una specifica parola (il collocato) per esprimere un determinato significato, è condizionata da una seconda parola (la base) alla quale questo significato è riferito».

Riprendendo la distinzione di Laufer e Waldman l'autrice distingue tre tratti fondamentali per definire i diversi tipi di combinazioni di parole:

- 1) la presenza o meno di una restrizione
- 2) la possibilità di calcolare il significato combinatoriamente
- 3) la sostituibilità paradigmatica e l'autonomia sintattica dei singoli membri della combinazione.

Per quanto riguarda (1) Jezek riprende le osservazioni di Chomsky (1965), per altro già presenti nei lavori di Hjelmslev, sul principio di selezione e restrizione. Chomsky sostiene che il predicato di una frase seleziona in qualche modo i suoi argomenti. Ovvero, a livello semantico, un predicato accetterà determinati argomenti ma ne escluderà altri. Il verbo *sentire*, ad esempio, si riferisce ad oggetti animati ed esclude un suo uso legato ad un soggetto inanimato.

Jezek riprende ed amplia questo concetto definendo tre principali tipi di restrizioni osservabili:

- a) *concettuale*: questa restrizione coinvolge le proprietà del referente della parola e della nostra esperienza del mondo concernente tale referente. Ad esempio, il verbo *parlare* non può essere utilizzato nel suo significato letterale in correlazione con un soggetto che, per la nostra esperienza del mondo, non ha la parola, rendendo non accettabile, ad esempio, una frase del tipo “*Quella sedia parla molto bene*”.
- b) *semantica*: questa restrizione non tratta un conflitto ontologico (vd. *supra*) ma un conflitto lessicale e di significato fra i componenti di una combinazione. Ad esempio, nella frase “*Luca calza una cravatta rossa*” il verbo *calzare* non seleziona, evidentemente, il sostantivo che lo segue.
- c) *consolidazione d'uso*: questa restrizione rende conto delle espressioni di determinati concetti tramite la combinazione di parole convenzionalmente utilizzate, ad esempio: “*Domare un incendio*” vs “*Calmare un incendio*”.

Per quanto riguarda la calcolabilità del significato (2), Jezek definisce questa proprietà come la possibilità di desumere il significato di un'espressione combinando i significati dei suoi membri. Ad esempio, un lettore può ricostruire il senso di una espressione come “*riportare alla ragione*” conoscendo il significato delle sue singole componenti.

Infine, per quanto riguarda l'ultimo tratto (3) che definisce i diversi tipi di combinazioni di parole, Jezek tiene in considerazione due aspetti: la sostituibilità paradigmatica e l'autonomia sintattica dei singoli elementi.

Per sostituibilità paradigmatica si intende la possibilità o meno di sostituire i singoli membri di una combinazione di parole con altri elementi aventi o meno le stesse caratteristiche. Ad esempio, la combinazione “*Guardare un film*” possiede un alto grado di sostituibilità dato che possiamo formulare espressioni differenti cambiando l'oggetto diretto del verbo: “*Guardare un tramonto / il mare / il cielo / una casa*”, e così via.

In “*Domare un incendio*” la sostituibilità risulta invece molto ridotta. Potremo avere, per esempio, “*Domare un leone/ una tigre*” o, tipicamente, una classe di oggetti definiti generalmente come *animale selvaggio*. L'oggetto diretto della frase, in questo caso, non ha un alto grado di sostituibilità. Non si può dire, infatti, “*Domare un'alluvione / un terremoto*”.

Il secondo aspetto, l'autonomia sintattica degli elementi, riguarda la possibilità di modificare la combinazione dal punto di vista sintattico e consente di valutare la fissità o coesione sintattica dei suoi componenti<sup>2</sup>.

In conclusione, Jezek propone una gerarchia tra le diverse combinazioni di parole a seconda della presenza, e del differente grado in cui si sostanziano, delle caratteristiche più sopra descritte, distinguendo tra:

| COMBINAZIONI LIBERE  | COLLOCAZIONI   | ESPRESSIONI IDIOMATICHE  |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Virtualmente prive di restrizioni.</li> <li>- Membri sostituibili e ed autonomi sintatticamente.</li> <li>- Significato dell'espressione compositiva</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presenza di restrizioni lessicali e di uso.</li> <li>- Membri difficilmente o per nulla sostituibili ma sintatticamente autonomi.</li> <li>- Significato dell'espressione compositiva.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presenza di restrizioni lessicali e di uso.</li> <li>- Membri non sostituibili né autonomi sintatticamente.</li> <li>- Significato dell'espressione non compositiva o difficilmente ricostruibile.</li> </ul> |

<sup>2</sup> Jezek utilizza questo criterio principalmente per tracciare una differenza tra le combinazioni di parole in generale e le parole complesse come “*Carta di credito*”, “*Sala d'attesa*”, ecc. che sarebbero fisse sia nei componenti che nell'ordine. Questo punto risulta già essere problematico, dato che un'affermazione del genere implica che in nessun caso si possa dire “*Passami la di credito carta*”, espressione certamente non comune e marcata, ma non di per sé grammaticalmente scorretta. Vedi anche l'utilizzo di espressioni del tipo “*La di lui moglie*”.

Come si vede, ciò che si delinea è una distinzione abbastanza simile a quella tracciata da Laufer e Waldman, con la differenza che la classificazione delle combinazioni di parole formulata da Jezek risulta essere una classificazione gerarchica di tipo strutturalista. In questo modo, se da una parte si guadagna in precisione teorica, dall'altra si perde nell'elasticità necessaria per descrivere fenomeni fluidi e dinamici tipici della comunicazione. Durante la nostra ricerca, infatti, è stato molto difficile utilizzare i criteri indicati da Jezek, per quanto puntuali e non ambigui. Valutare se una combinazione fosse o meno una collocazione nel nostro corpus di testi seguendo i criteri definiti da Jezek è risultata un'impresa molto faticosa. Questo perché la griglia interpretativa proposta dall'autrice risulta essere ineccepibile dal punto di vista "grammaticale" ma carente dal punto di vista delle dinamiche comunicative. Ricercare sistematicamente le caratteristiche descritte da Jezek in ogni espressione per valutare come classificarla si è alla fine dimostrato essere poco proficuo in termini di tempo e di risultati perché non sempre è stato facile interpretare tutti i diversi aspetti di una data espressione del nostro corpus per valutare se soddisfacesse tutte, in parte o nessuna delle caratteristiche sopra descritte.

Si prenda, ad esempio, il caso dell'espressione "*Stendere un documento*" che Jezek utilizza come esempio di collocazione. Il significato è compositivo e i suoi membri sono, almeno teoricamente, autonomi sintatticamente.

Se si seguono, però, strettamente questi criteri incontriamo alcune difficoltà. I membri della combinazione risultano essere sostituibili, sia che si consideri la testa o il collocato dell'espressione come preminenti (a questo proposito, Jezek sostiene che il sostantivo imporrebbe le restrizioni sul verbo):

|                 |                     |
|-----------------|---------------------|
| <i>Redigere</i> | <i>un documento</i> |
| <i>Scrivere</i> | <i>un documento</i> |
| <i>Fare</i>     | <i>un documento</i> |
| <i>Stilare</i>  | <i>un documento</i> |

Jezek definisce i membri di una collocazione come non o difficilmente sostituibili. Per quanto riguarda la sostituibilità, abbiamo appena visto come essa sia invece possibile. Sulla difficoltà della sostituzione, Jezek non fornisce un criterio preciso su come valutare se una sostituzione sia o meno facilmente ottenibile. A questo punto, si possono fare due osservazioni. La prima riguarda la restrizione dovuta all'uso. Il fatto che si utilizzino verbi come *redigere* e *scrivere* e non (o meno comunemente) verbi come *creare* o *stipulare* per definire l'azione di scrivere un documento è dovuto solo ad un mutuo accordo tra i parlanti più che ad una qualche ragione grammaticale.

La seconda osservazione riguarda la natura dei verbi (in questo caso) che possono sostituire quelli proposti sopra. *Redigere, scrivere, stilare, fare...* sono verbi che implicano, in qualche modo e con diverso grado di precisione, l'azione di creare un certo tipo o genere testuale.

Queste osservazioni portano a prendere in considerazione gli studi di Tom van Brederode sulle cornici semantiche e sulle catene causali. Il suo contributo, unito ad una maggiore attenzione all'aspetto pragmatico e comunicativo delle combinazioni e all'idea mutuata da Laufer e Waldman di collocazione come fenomeno situato in un *continuum* che va dalle combinazioni libere (- consolidamento d'uso) alle espressioni idiomatiche (+ consolidamento d'uso), ha costituito alla fine l'approccio teorico di riferimento per la nostra analisi ed interpretazione delle collocazioni presenti nei testi del nostro corpus.

## 1.2. Tom van Brederode: le cornici semantiche

Il contributo di van Brederode (1995) alla definizione di collocazione risulta essere uno dei più originali e ampi tra quelli qui trattati. Nella parte del suo lavoro del 1995 in cui discute i diversi apporti accademici alla definizione di collocazione, van Brederode prende in considerazione i contributi di diversi studiosi appartenenti a differenti campi di studio a cominciare dal punto di vista di Porzig (Porzig, 1934), per il quale ciò che caratterizza le collocazioni è la relazione di significato essenziale tra i collocati che la compongono. Nel caso di combinazioni del tipo *soggetto + verbo* e *verbo + oggetto*, la relazione sarebbe implicita nel verbo stesso. In altre parole, il soggetto o l'oggetto di una combinazione di questo tipo, sarebbero implicitamente specificate (o, rovesciando l'equazione, completerebbero il) dal significato del verbo stesso. Van Brederode parla quindi di restrizioni guidate dal significato. Ad esempio<sup>3</sup>:

*To bark* specificherebbe o sarebbe completato dal soggetto *Dog* in quanto esso è l'unico animale che abbaia.

*To fell* si riferisce all'oggetto *tree* perché è l'unico a cui ci si possa riferire attivamente con questo verbo.

Per contro, esisterebbero altri tipi di collocazione, definite da Porzig, per via della loro relazione, di significato non essenziale. Questa categoria, rende conto nell'impianto teorico di Porzig per l'utilizzo di metafore nelle combinazioni di parole. Riprendendo gli esempi sopra riportati avremo quindi:

*To bark* (nella frase "The sergeant *barked* his order to his men")

*To fell* (nella frase "This blow *would have felled* most me")

Van Bederode fa notare come Porzig non riesca a tracciare una netta distinzione tra collocazioni basate su una relazione di significato essenziale e quelle che si basano invece su di una relazione metaforica o non essenziale. Questo perché l'autore non rende conto del contesto di utilizzo delle espressioni, che sarebbe invece fondamentale per discriminare l'essenzialità o meno del significato dei collocati di una combinazione.

La centralità del verbo e l'idea di restrizioni della combinazione dipendenti direttamente dal suo significato sono nozioni che saranno riprese in seguito da molti altri autori che si occuperanno di collocazioni. Tra i più importanti ed autorevoli c'è sicuramente Noam Chomsky che riprende le idee di Porzig e le coniuga nel proprio originale paradigma teorico. Per rendere conto della capacità di un parlante nativo di interpretare qualsiasi frase prodotta nella propria lingua, comprendendo quindi casi di ambiguità, anomalie semantiche e parafrasi, Chomsky assegna agli oggetti lessicali tratti semantici intrinseci e tratti di selezione. I primi sono, in qualche modo, simili al concetto di significato essenziale descritto da Porzig. Ogni elemento lessicale, secondo Chomsky, ha in sé un proprio nucleo di significato che possiede un potenziale combinatorio con altri elementi lessicali presenti in una frase governato dai tratti di selezione tipici dello stesso elemento.

Il processo di interpretazione da parte del parlante, quindi, avverrebbe per corrispondenza tra i tratti di selezione di un primo oggetto lessicale con i tratti semantici intrinseci di un secondo oggetto presente nella frase. Una collocazione prenderebbe

<sup>3</sup> Van Brederode riporta due esempi identici a quelli proposti da Porzig che utilizza i corrispettivi verbi tedeschi *bellen* e *faellen*.

dunque forma dalla corrispondenza tra i tratti di selezione di un primo oggetto (ad esempio, un verbo) e i tratti semantici intrinseci di un secondo oggetto (ad esempio un nome).

La critica che si può muovere alla teoria della comunicazione proposta da Chomsky è la stessa che viene mossa a Porzig. Chomsky infatti riduce l'interpretazione della comunicazione ad un fenomeno logico e grammaticale, come se le parole in sé possedessero in ogni luogo e momento i tratti descritti. In questo modo, il parlante sembra giocare con molti pezzi di costruzioni con differenti caratteristiche e con i quali si possono formare solo configurazioni permesse dai tratti posseduti dai vari pezzi. Così facendo, si relegano gli elementi fondamentali della comunicazione (parole e concetti) ad una specie di grammatica che non sta in nessun luogo ed in nessun tempo ovvero, ancora una volta, non si prende in considerazione uno degli aspetti principali della comunicazione, il contesto.

Per recuperare questo aspetto van Brederode attinge agli studi di alcuni autori esponenti di un approccio più comunicativo, e in particolare a quelli di Firth (1950) e alla sua teoria del significato come socialmente orientato. Descrivendo diversi livelli comunicativi (fonologico, grammaticale, lessicale, semantico, situazionale, culturale), Firth sostiene che ognuno di questi livelli prende significato nel contesto del livello superiore. Le collocazioni si situerebbero tra il livello grammaticale e quello situazionale: “*dark night*”, ad esempio, risulta una collocazione grammaticalmente corretta che prende senso una volta inclusa in un appropriato contesto situazionale. Come si può notare, tenere in considerazione i diversi livelli in cui i vari aspetti della comunicazione si articolano, corretti o meno, conduce, diversamente dagli approcci precedenti, ad una definizione di collocazione che comprende un più ampio spettro di caratteristiche ravvisabili nei fenomeni comunicativi. Firth sottolinea inoltre un altro aspetto della comunicazione e delle collocazioni in particolare. Si tratta del fatto che l'uso di espressioni significative avviene contestualmente ed in accordo con un livello di significato comunicativo superiore. Ciò significa che ogni enunciato comprensibile esprime l'appartenenza e l'accettazione da parte del parlante di uno specifico contesto culturale di riferimento.

Per superare gli stretti limiti imposti dalle teorie fondate sulla grammatica e la logica, van Brederode fa riferimento anche ai lavori di Weinreich (1969) il quale rileva come una grande parte delle frasi interpretabili dai parlanti nativi sia in realtà considerata *anomala* (ovvero non risulta possibile trovare coincidenza tra i tratti di selezione di un costituente e i tratti intrinseci dell'altro) stando ai criteri fissati dalla teoria della selezione di Chomsky. Per rendere conto di questa anomalia, Weinreich introduce il concetto di tratti trasferibili, cioè tratti di selezione posseduti da un collocato che vengono trasferiti tra i tratti intrinseci del collocato associato. Ad esempio la frase “John was *drinking carrots*” acquista senso una volta che il tratto di selezione + *bevibile* viene trasferito tra i tratti intrinseci del collocato *carrots*. Ancora più importante è la seconda osservazione di Weinreich, il quale fa notare come il tratto di selezione da trasferire da un collocato all'altro può essere determinato solo conoscendo il contesto di enunciazione, come si vede nel seguente esempio:

*Fighting motorways* (Anomalo senza contesto)

*This development will hurt minorities, who will respond by fighting motorways or airports.*  
(Enunciato comprensibile e creazione di collocazione valida)

Un ultimo concetto, utile alla nostra riflessione, viene ripreso da van Brederode, quello di cornice o *frame*. Fillmore (1982) definisce il *frame* come «un sistema di categorie strutturate in accordo con un contesto motivazionale». Per restare nell'ambito strettamente comunicativo e lessicale, parole come *vendere, comprare, spendere, pagare* possono essere considerate categorie correlate a differenti aspetti della cornice 'evento commerciale'. Come si può osservare, vi è una relazione biunivoca tra le categorie e la cornice, ovvero quest'ultima determina e viene contemporaneamente definita dalle categorie che include. Ora, van Brederode fa notare come Fillmore utilizzi il concetto di cornice principalmente per mostrare come categorie associate a differenti parole possano riferirsi ad uno stesso background, il quale fornisce però anche informazioni, molto spesso implicitamente, sul contesto in cui queste parole sono utilizzate. Per tornare all'esempio della cornice 'evento commerciale', esso fornisce informazioni utili che ci consentono di prevedere, di poter individuare un compratore, un venditore, una transazione di qualche tipo, ecc. Questo tipo di informazioni, secondo van Brederode, sono utili per comprendere le collocazioni, in quanto sono assunte e conosciute dai partecipanti ad un'interazione verbale per produrre ed interpretare enunciati. La compatibilità tra le parole utilizzate in un enunciato e la cornice comunicativa di riferimento permette la formazione ed il riconoscimento di collocazioni accettabili. Questa caratteristica è definita da van Brederode come '*coerenza esperienziale*' della cornice: «la cornice dovrebbe rappresentare l'insieme di esperienze nelle quali il verbo è in grado di operare sui collocati nei modi specifici indicati nella cornice stessa» (van Brederode, 1995: 43.<sup>4</sup>).

Secondo van Brederode, le collocazioni sarebbero dunque create, interpretate e valutate nella loro correttezza entro una cornice di esperienza ed un contesto comunicativo condiviso dai partecipanti di una interazione verbale. Se è chiaro, quindi, che gli interpreti certamente condividono un set più o meno ben definito di regole grammaticali e morfosintattiche per poter utilizzare e comprendere diversi tipi di collocazioni, risulta altresì necessario riferirsi al contesto comunicativo e alla cultura in cui essi si trovano ad agire e che, allo stesso tempo, agiscono e reinventano potenzialmente con ogni interazione.

## 2. UN NUOVO APPROCCIO TEORICO E METODOLOGICO

### 2.1. *L'approccio adottato*

Nella scelta dell'approccio<sup>5</sup> teorico di riferimento per l'analisi e la valutazione delle collocazioni presenti nei nostri due corpora si sono tenuti in considerazione i diversi contributi sopra esposti, cercando di integrare i diversi suggerimenti ed intuizioni in uno sguardo olistico che, se da una parte può peccare di puntualità e precisione, dall'altra è sembrato più adatto per descrivere e trattare fenomeni che, per loro stessa natura,

<sup>4</sup> Traduzione a cura dello scrivente.

<sup>5</sup> L'uso del termine 'approccio' al posto di 'paradigma' non è casuale. Come si noterà, infatti, il risultato che otterremo saranno indicazioni teoriche che permettono, a nostro parere, di valutare ed interpretare meglio fenomeni facenti parti di una realtà così dinamica e variegata come la comunicazione, più che precise istruzioni e metodi di matrice strutturalista e positivista.



sfuggono a tentativi di formalizzazione troppo rigidi in insiemi di regole ben definite e sempre valide.

Una collocazione può essere, dunque, definita come una particolare combinazione di parole che viene interpretata e valutata dai parlanti grazie alla condivisione di una cornice esperienziale comune. Il significato (l'accettabilità, la comprensione e l'uso) di questa combinazione deriva dal comune accordo che gli attori di un evento comunicativo stabiliscono, grazie alla loro esperienza pregressa nell'uso di una determinata lingua nelle differenti situazioni comunicative.

Ciò che distingue la collocazione dalla combinazione libera, quindi, è il criterio di selezione attivato per l'utilizzo di una combinazione di due o più parole per veicolare un significato particolare. In altre parole, tornando all'esempio suggerito da Jezek, il fatto che *Stendere un documento* sia considerata una collocazione, non deriva dalla soddisfazione dei punti da lei esposti né dalla corrispondenza fra tratti intrinseci e tratti di selezione (Chomsky) ma dal fatto che, all'interno di una cornice esperienziale coerente e condivisa tra i parlanti, essa assume un determinato senso. Allo stesso modo, *Fare un documento* può essere considerata una combinazione libera (o, come vedremo negli esempi tratti dai corpora, un tentativo di collocazione) dato che veicola l'intenzione comunicativa ma non viene riconosciuta come una combinazione di parole consolidata dall'uso in certi contesti comunicativi dai partecipanti all'evento comunicativo. D'altronde, se si accetta che il rapporto tra segno e significato sia altamente metaforico e arbitrario (intendendo, consolidato dall'uso e da una mutua condivisione), non è difficile concludere che la somma di più segni possa sottostare a questi principi di metaforicità e arbitrarietà, in maggiore o minor grado. È così possibile riprendere la distinzione tripartita proposta da Laufer e Waldman tra combinazioni libere, collocazioni e espressioni idiomatiche immaginando un *continuum* di combinazioni di parole (due o più) che si distribuiscono su di esso a seconda della consolidazione d'uso che i partecipanti all'evento riconoscono e condividono. Per ritornare a agli esempi proposti da Laufer e Waldman, possiamo così distinguere tra:

- a) *Throw a disk* (Combinazione di parole libera). Il significato viene riconosciuto grazie alla somma dei significati dizionariali dei componenti della combinazione.
- b) *Throw a party* (Collocazione). L'espressione viene riconosciuta in quanto, per veicolare il significato di "organizzare una festa", è consolidata nell'uso ed è accettata in quanto è utilizzata per esprimere quel determinato significato dalla comunità di riferimento. In questo caso, il significato dizionario, ipotizzando di non essere un parlante che parte della comunità di riferimento, non sarebbe sufficiente a ricostruire il significato dell'espressione.
- c) *Throw someone's weight around* (Espressione idiomatica). In questo caso, il significato dizionario non ci permette neppure di avvicinarsi al significato dell'espressione. La metaforicità e l'opacità in cui tale combinazione si è cristallizzata, fa sembrare questo tipo di espressioni come una singola parola di cui non si conosce il significato. Senza aver mai esperito l'uso di questa espressione né aver ricevuto istruzioni su di essa, non si può neppure tentare di indovinarne il significato. Una volta chiarito, tramite una spiegazione o l'esperienza di una tale espressione in un contesto che aiuti a disambiguare il suo significato, essa verrà imparata senza problemi e associata al significato corrispondente che viene accettato dalla comunità di riferimento.

Ciò che distingue, quindi, i diversi tipi di combinazione di parole è il differente grado di accordo esistente nella comunità di parlanti su come esse debbano essere costruite, in quale contesto debbano essere utilizzate e quale significato esse veicolano.

Queste osservazioni ci aiutano, oltreché nel classificare una combinazione di parole come collocazione o meno, anche a valutare la sua correttezza all'interno di un evento comunicativo. Per anticipare alcune delle nostre osservazioni, a titolo di esempio, possiamo citare la combinazione “*gente grassa*” utilizzata in molti dei testi prodotti dagli studenti di L2 analizzati. Questa combinazione potrebbe essere definita come collocazione, dato che è una combinazione di parole riconosciuta come valida ed utilizza un aggettivo specifico riconosciuto come pertinente per un tale soggetto. Ciò che, però, ci aiuta a definire questa combinazione come collocazione errata è l'utilizzo di quest'espressione in un contesto comunicativo, quello della lettera ad un comitato universitario, che richiede l'uso di un registro più formale, facendo sì che la collocazione corretta sia “*gente/persone sovrappeso*”.

Come vedremo, queste conclusioni verranno confermate dal gruppo di controllo di parlanti nativi che abbiamo interpellato per non dover decidere soggettivamente sul comportamento comunicativo di una comunità di parlanti.

## 2.2. Il metodo di classificazione adottato

Nell'analisi e nella valutazione delle collocazioni dei due corpora si sono distinti tre tipi di collocazioni, in base ai diversi elementi grammaticali presenti:

- 1) Verbo + Sostantivo (V+S),
- 2) Verbo + Gruppo preposizionale (V+GP)
- 3) Sostantivo + Aggettivo (S+A).

Le prime due categorie presentano un'ulteriore distinzione basata sulla correttezza o sulla presenza della collocazione nella traccia proposta per la produzione dei testi. Avremo quindi le sottocategorie:

- V+S(corretta, presente nella traccia, errata) e
- V+GP(corretta, presente nella traccia, errata).

La categoria denominata come ‘presente nella traccia’ serve, ovviamente, a separare le produzioni originali degli studenti da quelle presenti nella traccia proposta e che potrebbe essere stata semplicemente ricopiata in seguito durante la propria produzione originale.

È bene precisare che per collocazione errata si è intesa una combinazione di parole che non venga considerata valida sia nel contesto sia nell'uso da parte di nativi italiani. Non sono state considerate errate le collocazioni di parole che presentano errori ortografici o sintattici, dovuti ad una scarsa conoscenza di questi aspetti da parte degli studenti L2. Così “*grasse persone*”, sebbene potesse essere considerata una collocazione corretta in altri contesti, è stata considerata errata per via del contesto comunicativo in cui è stata inserita. Viceversa, “*recivere aiuto*” è stata accettata come valida nonostante l'evidente errore ortografico.

Dato che la nostra attenzione si è concentrata sull'uso e sulla scelta corretta dei collocati, nella tabella di riferimento si sono riportate le collocazioni trovate nella loro *forma base*. Ad esempio:

- Nel caso di V+S (Verbo all'infinito e oggetto alla persona singolare)  
“Dare questo segnalo” → “Dare un segnale”
- Nel caso di V+GP (Verbo all'infinito e gruppo preposizionale non articolato)  
“Beneficiare da questo iniziativa” → “Beneficiare da un'iniziativa”
- Nel caso di S+A (Sostantivo al singolare e aggettivo corrispondente)  
“Tempi difficil?” → “Tempi difficili?”

La scelta di catalogare nella maniera sopra esposta le collocazioni rinvenute nei due corpora è stata presa durante la ricerca. I criteri di catalogazione, così come la definizione stessa di collocazione, sono stati infatti elaborati nel corso del lavoro stesso. Il lavoro di collezione è stato accompagnato da una revisione continua dei principi teorici di riferimento operata a seconda delle problematiche e delle caratteristiche emergenti dall'analisi dei corpora.

### 3. RISULTATI OTTENUTI

Di seguito si presentano le tabelle riassuntive contenenti i risultati relativi al numero di collocazioni prodotte da ogni studente, catalogate secondo i criteri sopra descritti. Per fornire una prima impressione sulla diversa produttività dei due gruppi del campione si è scelto di esporre qui le tabelle che si riferiscono alle collocazioni prodotte per quanto riguarda sia la Task 1 che la Task 2 presentando prima i risultati degli studenti italofoni PL1 e, successivamente, degli AL2. Si riportano solo i dati numerici relativi al numero di collocazioni prodotte per categoria in quanto la proposizione di tutte le combinazioni di parole utilizzate dagli studenti avrebbe richiesto troppo spazio nell'economia di questo contributo.

#### 3.1. *Tabelle riassuntive*

Legenda:

|      |   |  |
|------|---|--|
| V+S  | = | Collocazione di tipo Verbo e Sostantivo            |
| V+GP | = | Collocazione di tipo Verbo e Gruppo Preposizionale |
| S+A  | = | Collocazione di tipo Sostantivo e Aggettivo        |
| TCP  | = | Totale Collocazione Prodotte                       |
| TCU  | = | Totale Collocazioni Uniche                         |

Gli indici tra parentesi indicano che la collocazione:

t = è presente nella traccia

e = è stata considerata errata

**Task 1 – Gruppo di studenti PL1**

| NOME          | V+S       | V+S(t)    | V+S(e)   | V+GP     | V+GP(t)  | V+GP(e)  | S+A      | TCP       | TCU       |
|---------------|-----------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|
| A.C.          | 4         | 2         |          |          |          |          |          | 6         | 6         |
| C.M.          | 4         | 1         |          | 1        |          |          |          | 6         | 6         |
| C.R.          | 3         | 2         |          |          |          |          | 1        | 6         | 6         |
| C.B.          | 2         |           |          | 2        |          |          |          | 4         | 4         |
| C.G.          | 4         | 3         |          |          |          |          |          | 7         | 7         |
| E.Be.         | 2         | 1         |          | 1        |          |          |          | 4         | 4         |
| E.Ba.         |           | 2         |          |          |          |          |          | 2         | 2         |
| F.C.          | 2         | 2         |          | 1        | 1        |          |          | 6         | 6         |
| F.P.          | 2         | 1         |          | 1        |          |          |          | 4         | 4         |
| F.V.          | 3         | 2         |          |          |          |          |          | 5         | 4         |
| G.B.          | 1         | 1         | 1        |          |          |          | 1        | 4         | 4         |
| G.O.          | 4         |           |          | 2        |          |          | 1        | 7         | 7         |
| L.M.          | 1         | 2         |          |          |          |          |          | 3         | 3         |
| M.S.          | 7         |           |          |          |          |          |          | 7         | 7         |
| M.B.          | 6         | 1         |          |          |          |          |          | 7         | 7         |
| Senza Nome    | 1         | 3         |          |          |          |          |          | 4         | 4         |
| T.G.          | 3         |           |          | 1        |          |          |          | 4         | 4         |
| V.R.          | 1         | 4         | 1        |          |          |          | 1        | 7         | 7         |
| <b>TOTALE</b> | <b>50</b> | <b>27</b> | <b>2</b> | <b>9</b> | <b>1</b> | <b>0</b> | <b>4</b> | <b>93</b> | <b>92</b> |

**Task 1 – Gruppo di studenti AL2**

| NOME   | V+S | V+S (t) | V+S(e) | V+GP | V+GP(t) | V+GP(e) | S+A | S+A(e) | TCP | TCU |
|--------|-----|---------|--------|------|---------|---------|-----|--------|-----|-----|
| A.Ve.  | 2   | 1       |        |      |         |         |     |        | 3   | 3   |
| A.Va.  | 4   |         |        | 1    |         |         |     |        | 5   | 3   |
| A.v.W. | 1   |         |        |      |         |         |     |        | 1   | 1   |
| A.K.   |     |         |        | 2    |         |         | 1   |        | 3   | 1   |
| C.L.   | 1   |         | 1      | 1    |         |         |     |        | 3   | 3   |
| D.S.   | 3   |         |        | 1    | 1       |         |     |        | 5   | 5   |
| D.v.O. |     |         | 2      |      |         |         |     |        | 2   | 2   |
| D.O.   | 2   |         |        |      |         |         | 2   | 1      | 5   | 4   |
| E.W.   | 4   | 1       |        |      |         |         |     |        | 5   | 4   |
| El.B.  | 3   | 1       |        | 1    |         |         | 2   |        | 7   | 7   |
| E.Lu.  |     |         |        |      | 1       |         | 1   |        | 2   | 2   |
| E.P.   | 2   | 1       |        |      |         |         |     |        | 3   | 3   |
| E.V.   | 3   |         |        |      |         |         |     |        | 3   | 2   |

|               |           |           |           |           |          |          |           |          |            |            |
|---------------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|-----------|----------|------------|------------|
| E.Le.         |           | 1         | 2         |           |          |          |           |          | 3          | 2          |
| F.D.          |           | 1         |           |           | 1        |          |           |          | 2          | 2          |
| F.S.          | 4         | 1         | 1         |           |          |          |           |          | 6          | 6          |
| G.V.          | 1         |           |           |           |          |          |           |          | 1          | 1          |
| H.S.          |           |           |           | 2         |          |          |           |          | 2          | 2          |
| I.D.          | 1         | 1         |           |           |          |          |           |          | 2          | 2          |
| J.T.M.        |           |           | 1         |           |          |          |           |          | 1          | 1          |
| Y.V.          | 5         | 1         |           |           |          |          |           |          | 6          | 6          |
| J.K.          | 2         | 2         |           |           |          |          |           |          | 4          | 4          |
| K.v.B.        | 2         | 1         |           |           |          | 1        |           |          | 4          | 2          |
| K.d.B.        | 1         |           |           |           |          |          | 1         |          | 2          | 2          |
| L.V.          | 6         |           | 1         | 1         |          |          |           |          | 8          | 5          |
| L.M.E.        | 1         |           | 1         | 1         |          |          | 1         |          | 4          | 4          |
| M.M.          |           | 1         |           |           |          |          |           |          | 1          | 1          |
| M.T.          |           | 3         | 1         |           |          |          | 1         |          | 5          | 4          |
| M.v.H.        | 3         | 2         |           |           |          |          |           |          | 5          | 4          |
| M.A.          | 2         |           |           |           |          | 1        |           |          | 3          | 2          |
| M.F.          | 2         | 1         | 1         |           | 1        |          |           |          | 5          | 5          |
| N.S.          | 3         | 1         |           |           |          |          |           |          | 4          | 3          |
| R.v.M.        | 3         | 2         |           |           |          |          |           |          | 5          | 5          |
| S.v.N.        |           | 1         |           |           |          | 1        |           |          | 2          | 2          |
| S.J.          | 4         | 1         |           |           |          |          |           |          | 5          | 5          |
| S.R.          | 3         |           |           |           |          |          |           |          | 3          | 2          |
| S.S.          | 6         | 1         |           | 1         | 1        |          |           |          | 9          | 7          |
| S.Ve.         | 4         |           |           |           |          |          |           |          | 4          | 3          |
| S.Vi.         | 2         | 1         |           |           |          |          | 1         |          | 4          | 4          |
| <b>TOTALE</b> | <b>80</b> | <b>26</b> | <b>11</b> | <b>11</b> | <b>5</b> | <b>3</b> | <b>10</b> | <b>1</b> | <b>147</b> | <b>126</b> |

### Task 2 – Gruppo di studenti PL1

| NOME  | V+S | V+S(t) | V+S(e) | V+GP | V+GP(t) | V+GP(e) | S+A | TCP | TCU |
|-------|-----|--------|--------|------|---------|---------|-----|-----|-----|
| A.C.  | 2   |        |        | 1    | 1       |         | 1   | 5   | 5   |
| C.M.  | 2   |        |        | 1    |         |         | 1   | 4   | 4   |
| C.R.  | 1   |        |        |      |         |         | 1   | 2   | 2   |
| C.Be. | 2   |        |        | 1    |         |         |     | 3   | 3   |
| C.G.  | 1   |        |        | 1    |         |         |     | 2   | 2   |
| E.Be. |     |        |        |      | 1       |         |     | 1   | 1   |
| E.Ba. | 2   | 2      |        |      | 1       |         |     | 5   | 5   |
| F.C.  | 2   |        |        |      |         |         | 2   | 4   | 4   |
| F.P.  | 4   |        |        | 2    |         |         |     | 6   | 6   |
| F.V.  | 2   |        |        | 1    | 1       |         |     | 4   | 4   |

|               |           |          |          |           |          |          |          |           |           |
|---------------|-----------|----------|----------|-----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|
| G.B.          | 3         |          |          |           | 1        |          |          | 4         | 4         |
| G.O.          | 2         |          |          | 1         |          |          | 1        | 4         | 4         |
| L.M.          | 2         | 2        |          |           |          |          |          | 4         | 4         |
| M.S.          | 4         |          |          | 1         | 1        |          | 2        | 8         | 8         |
| M.B.          | 2         | 1        |          |           | 1        |          |          | 4         | 4         |
| Senza Nome    | 1         |          |          |           |          |          |          | 1         | 1         |
| T.G.          | 3         |          |          |           |          |          |          | 3         | 3         |
| V.R.          | 2         |          |          | 1         | 1        |          | 1        | 5         | 5         |
| <b>TOTALE</b> | <b>37</b> | <b>5</b> | <b>0</b> | <b>10</b> | <b>8</b> | <b>0</b> | <b>9</b> | <b>69</b> | <b>69</b> |

### Task 2 – Gruppo di studenti AL2

| NOME   | V+S | V+S (t) | V+S(e) | V+GP | V+GP(t) | V+GP(e) | S+A | S+A(e) | TCP | TCU |
|--------|-----|---------|--------|------|---------|---------|-----|--------|-----|-----|
| A.Ve.  | 1   |         |        |      | 1       |         |     |        | 2   | 2   |
| A.Va.  | 1   |         |        | 1    |         |         |     |        | 2   | 2   |
| A.v.W. | 3   |         |        |      | 1       |         |     |        | 4   | 3   |
| A.K.   | 1   | 1       | 2      |      |         |         | 1   | 1      | 6   | 6   |
| C.L.   |     | 1       |        | 4    |         |         |     |        | 5   | 5   |
| D.S.   | 2   |         |        |      | 1       |         |     |        | 3   | 3   |
| D.v.O. |     |         |        |      | 1       |         | 1   |        | 2   | 2   |
| D.O.   | 2   |         |        |      |         |         |     | 1      | 3   | 3   |
| E.W.   |     |         |        | 1    | 1       |         | 1   |        | 3   | 3   |
| El.B.  | 4   |         |        |      |         |         | 3   |        | 7   | 6   |
| E.Lu.  | 2   |         |        | 1    |         |         |     |        | 3   | 3   |
| E.P.   | 2   |         |        |      | 1       | 1       | 2   |        | 6   | 6   |
| E.V.   | 1   |         | 2      | 1    |         |         | 1   | 1      | 6   | 6   |
| E.Le.  | 2   |         |        | 2    | 1       |         |     | 1      | 6   | 6   |
| F.D.   | 2   |         |        |      |         |         |     |        | 2   | 2   |
| F.S.   | 1   |         | 1      |      |         |         |     |        | 2   | 2   |
| G.V.   |     | 2       |        |      | 1       |         |     |        | 3   | 2   |
| H.S.   | 1   |         |        |      |         |         | 1   |        | 2   | 2   |
| I.D.   | 4   |         | 2      | 5    |         |         |     |        | 11  | 10  |
| J.T.M. | 1   |         |        |      | 1       |         |     |        | 2   | 2   |
| Y.V.   | 2   |         |        |      | 1       |         | 2   |        | 5   | 5   |
| J.K.   | 1   | 1       |        |      | 1       |         |     |        | 3   | 3   |
| K.v.B. | 1   |         |        |      | 1       |         |     | 2      | 4   | 4   |
| K.d.B. |     |         |        |      |         |         |     |        | 0   | 0   |
| L.V.   | 4   | 1       | 1      |      |         |         |     |        | 6   | 6   |
| L.M.E. |     |         |        |      |         |         |     |        | 0   | 0   |
| M.M.   | 5   |         | 1      |      |         |         |     | 1      | 7   | 6   |

|               |           |          |           |           |           |          |           |           |            |            |
|---------------|-----------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|------------|
| M.T.          | 1         |          |           |           | 2         |          |           |           | 3          | 2          |
| M.v.H.        | 3         | 1        | 1         |           | 2         |          |           |           | 7          | 5          |
| M.A.          | 1         |          | 1         | 2         | 1         |          |           | 1         | 6          | 6          |
| M.F.          | 2         | 1        |           | 1         | 1         |          |           | 1         | 6          | 6          |
| N.S.          | 1         |          |           | 3         |           |          | 1         |           | 5          | 5          |
| R.v.M.        | 6         |          |           | 2         | 1         |          |           |           | 9          | 8          |
| S.v.N.        | 4         |          | 1         |           | 1         | 1        |           |           | 7          | 7          |
| S.J.          | 3         |          | 1         |           |           |          | 1         |           | 5          | 5          |
| S.R.          | 1         |          |           | 1         |           |          |           |           | 2          | 2          |
| S.S.          | 2         | 1        | 2         | 1         |           |          |           |           | 6          | 6          |
| S.Ve.         | 2         |          |           | 1         |           |          |           | 1         | 4          | 4          |
| S.Vi.         | 4         |          | 2         |           | 1         |          | 1         |           | 8          | 8          |
| <b>TOTALE</b> | <b>73</b> | <b>9</b> | <b>17</b> | <b>26</b> | <b>21</b> | <b>3</b> | <b>14</b> | <b>10</b> | <b>173</b> | <b>164</b> |

### 3.2. Osservazioni sulle collocazioni errate e sul gruppo di controllo

Secondo l'approccio adottato in questa ricerca il giudizio che consente di considerare corretta o errata una collocazione sorge anche dall'osservazione e conoscenza della comunità di riferimento e da come essa interpreta e valuta una collocazione. Per questo motivo, si è ritenuto necessario un confronto con un piccolo gruppo di parlanti nativi di italiano. Questo *gruppo di controllo* è formato da otto persone di entrambi i sessi, con un'età compresa dai 26 ai 54 anni ed un livello di scolarizzazione che va dal diploma di scuola superiore alla laurea specialistica. Si tratta di un campione molto piccolo ma molto differenziato al suo interno in modo tale da garantire una soddisfacente attendibilità dei risultati.

Al gruppo di controllo sono state proposte 31 combinazioni di parole che, in una prima analisi, sono state considerate come errate. In questo gruppo di combinazioni erano presenti combinazioni appartenenti a tutte le categorie sopra esposte. Alcuni dei casi proposti erano palesemente scorretti (come “*diventare il corpo*” e “*svegliare il discorso*”) mentre altri risultavano di difficile valutazione<sup>6</sup>. A queste sono state aggiunte anche poche collocazioni chiaramente corrette, con l'intento di “tarare” le osservazioni finali. Al gruppo di controllo è stato descritto il contesto della prova di produzione di combinazioni di parole proposta e fornita la traccia che gli studenti hanno seguito per la redazione dei propri testi in modo da disporre del maggior numero di informazioni possibile per valutare la correttezza o meno delle collocazioni proposte.

<sup>6</sup> Si potrebbe obiettare che, per ottenere una certificazione più scientifica, si avrebbe potuto fare riferimento ai numerosi dizionari combinatori già esistenti. Si è ritenuto invece più opportuno e interessante, in sede di ricerca e per l'approccio adottato fare riferimento ad un gruppo di parlanti nativi per due ragioni: 1) non vi erano nel corpus della ricerca combinazioni di parole così particolari da non essere conosciute dal gruppo di controllo 2) I dizionari combinatori sono, da ultimo, un “fotografia” degli usi linguistici di una certa popolazione. Questi usi, ovviamente, sono sottoposti a cambiamenti dovuti a diversi fattori che producono e reinterpretano le collocazioni stesse. In un certo senso, quindi, ci siamo riferiti ai “dizionari” combinatori più aggiornati che esistono!

Si è chiesto ai membri del gruppo di controllo di valutare se, a seconda del contesto, la collocazione potesse essere considerata corretta, accettabile (in questo caso si tratterebbe di una combinazione libera) o non accettabile/errata. Come si può notare ciò che si è richiesto al gruppo di controllo non era solo la valutazione della adeguatezza comunicativa di una combinazione di parole, ma soprattutto un giudizio sulla precisione formale con la quale questa era stata prodotta. In altre parole, combinazioni valutate come errate potevano essere comunque comprensibili, una volta esaminate nel loro contesto. Ai componenti il gruppo di controllo è stato chiesto di non concentrarsi solo su questo aspetto ma di essere piuttosto rigidi nelle loro valutazioni, non facendosi “intenerire” dal fatto che si trattasse di produzioni di studenti stranieri che, in qualche modo, cercavano di farsi capire (e, nella maggior parte dei casi, con buon risultati) soprassedendo quindi sull'efficacia comunicativa in favore di una certa attenzione alla forma della collocazione. Se espressioni come “*sentire fame*” e “*avere attenzione*” sono certamente comprensibili, un parlante nativo molto probabilmente saprà distinguere le varianti “*avere fame*” e “*fare attenzione*” come più consolidate dall'uso.

Le aspettative sono state soddisfatte dai risultati. Le combinazioni chiaramente scorrette, quali ad esempio “*giocare sport*” e “*fare coscienza*”, sono state valutate come tali all'unanimità o quasi. Le combinazioni di difficile valutazione hanno presentato, come era lecito aspettarsi, una dispersione maggiore dei pareri mostrando una tendenza più simile all'immagine di collocazioni e combinazioni libere come posti su di un *continuum* più che punti di un grafico cartesiano, definibili precisamente dalle proprie coordinate. Per prendere una decisione definitiva su questo secondo tipo di collocazioni, si è scelto di classificare come corretti gli item che fossero stati considerati accettabili o corretti dalla maggioranza dei componenti il gruppo di controllo. Ad esempio, sono state considerate corrette combinazioni come “*trovare i fondi*” e “*stimolare l'esercizio*”. Questo metodo di trattazione dei dati è parso il più coerente con l'impostazione teorica della ricerca, caratterizzata da una speciale attenzione alla pragmatica e alla comunicazione. Ha inoltre permesso di ovviare ad una eventuale scarsa conoscenza e *meta-comprensione collocazionale* dei membri del gruppo di controllo dato che l'analisi delle risposte ha mostrato una tendenza verso l'accettabilità o meno di un certo enunciato sulla base del suo uso effettivo.

#### 4. IPOTESI DI RICERCA

Per interpretare i dati che emergono dalle tabelle sopra esposte, si sono messe a confronto le produzioni per entrambi i task del gruppo di studenti stranieri con quelle del gruppo di studenti italiani. Ci si attendeva in questa prima comparazione, di ritrovare un numero maggiore di collocazioni prodotte per quanto riguarda il gruppo di studenti italiani insieme ad un minor numero di collocazioni errate.

Un secondo aspetto che è stato oggetto di osservazione è la correlazione tra livello di competenza linguistica, misurato dal risultato dei C-Test<sup>7</sup> precedentemente somministrati agli studenti, e la produttività collocazionale degli studenti. In altre parole, si è cercato di verificare se esiste un rapporto tra un maggior livello di competenza

<sup>7</sup> Test di ingresso o d'esame somministrato agli studenti per verificare il loro livello di competenza iniziale o raggiunto al termine di un corso di lingua.



linguistica e la produzione di un maggior numero di collocazioni. L'ipotesi di lavoro, in questo caso, era di verificare se gli studenti con un risultato del C-test migliore avessero prodotto un numero più alto di collocazioni

Infine si è valutato se vi fossero differenze di produttività (diverso tipo di collocazioni prodotte, maggiore o minore numero di collocazioni errate...) tra la prima e la seconda task proposte allo stesso gruppo di studenti.

#### 4.1. I risultati

Dopo aver raccolto le collocazioni prodotte nei testi delle due prove ed averle suddivise nelle categorie più sopra descritte si sono presi in considerazione due valori sui quali basare l'analisi. Il primo descrive il numero totale di collocazioni prodotte per ogni prova (da qui in avanti TCP) mentre l'altro si riferisce al numero di collocazioni uniche prodotte (da qui in avanti TCU). Fare questa distinzione è parso utile dal punto di vista dell'analisi dei dati in quanto, durante la ricerca, si è notato come gli apprendenti stranieri avessero una tendenza generale alla ripetizione di una stessa collocazione molto più degli studenti italiani, tendenza che è stata confermata dai dati elaborati. Il gruppo di studenti italiani, infatti, non presenta praticamente discrepanze tra TCP e TCU nelle due task proposte mentre gli studenti stranieri mostrano una differenza sensibile tra i due valori:

|                  | Task 1 |     | Task 2 |     |
|------------------|--------|-----|--------|-----|
|                  | TCP    | TCU | TCP    | TCU |
| <b>Italiani</b>  | 93     | 92  | 69     | 69  |
| <b>Stranieri</b> | 146    | 126 | 173    | 163 |

Ci si attendeva inoltre di trovare un numero maggiore di collocazioni prodotte:

- a) in entrambe le prove svolte dagli studenti di madrelingua italiana rispetto ai testi prodotti dagli studenti stranieri
- b) all'interno del gruppo degli studenti stranieri, tra coloro che avevano ottenuto un punteggio C-Test più alto.

Ad una prima analisi, la tabella sopra esposta pare smentire la prima aspettativa. Bisogna però tenere conto della differenza di numero degli studenti che componevano i due campioni. Se gli studenti italiani erano 19, gli apprendenti stranieri erano più del doppio, ovvero 39. Per valutare effettivamente quante collocazioni erano state prodotte da ciascuno degli studenti, si sono confrontate le medie aritmetiche dei diversi TCP e TCU relativi alle due task, calcolato la deviazione standard e verificato che le due medie fossero effettivamente confrontabili significativamente tramite il test di Student<sup>8</sup> con variabili non parificate.

<sup>8</sup> Il test di Student è il confronto delle medie di due popolazioni e la loro deviazione standard.

|                  | Task 1  |         | Task 2  |         |
|------------------|---------|---------|---------|---------|
|                  | Ma(TCP) | Ma(TCU) | Ma(TCP) | Ma(TCU) |
| <b>Italiani</b>  | 5,16    | 5,11    | 3,83    | 3,83    |
| <b>Stranieri</b> | 3,79    | 3,23    | 4,43    | 4,20    |

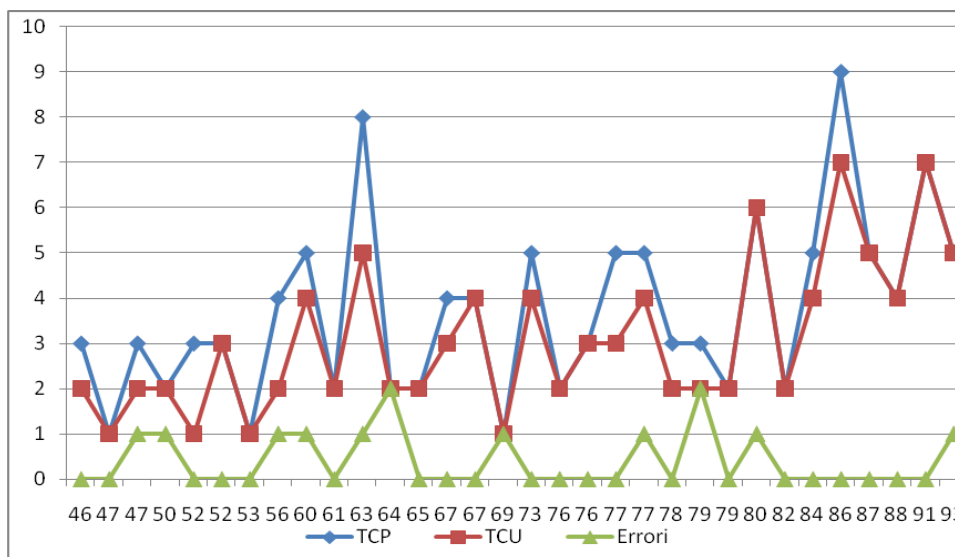
Come si può osservare, da questa ulteriore elaborazione dei dati, la prima aspettativa risulta parzialmente soddisfatta. Infatti dal confronto delle collocazioni reperite nei testi relativi alla Task 1 prodotti dagli studenti si rileva un numero medio di collocazioni prodotte più alto nel gruppo di studenti italiani rispetto agli studenti stranieri. Il confronto tra le due medie tramite il test di Student ha restituito dei  $p < .01$  e  $p < .001$ , valori che autorizzano a trattare la differenza dei dati sopra esposti come statisticamente significativa.

I dati relativi alla Task 2 hanno però fornito esiti e valori diversi. Mediamente, infatti, il numero di collocazioni prodotte risulta essere maggiore nel gruppo degli studenti stranieri. Ora, questo non è spiegabile semplicemente rilevando che gli apprendenti stranieri producono un numero di collocazioni errate molto più alto rispetto agli studenti italofofoni. Gli studenti stranieri hanno prodotto un totale di 30 collocazioni errate, con una media di 0,76 item errati prodotti a testa, valore che non può spiegare da solo questa discrepanza, soprattutto considerando il risultato del confronto con i PL1 per quanto riguarda la Task 1. Verificando la compatibilità delle due medie tramite il test di Student, abbiamo ottenuto  $p < .06$  e  $p < .04$ , valori che confermano come la differenza tra le due medie non sia statisticamente significativa. Ciò significa che la differente produttività riscontrata tra gli studenti PL1 e gli studenti AL2 non è dovuta esclusivamente dalla effettiva conoscenza e padronanza della lingua italiana da parte dei singoli studenti ma deve essere intervenuta una variabile esterna. Probabilmente la spiegazione è da ricercarsi nella procedura di somministrazione delle due prove. Per il quanto riguarda il gruppo di studenti AL2, infatti, è stato deciso di dividere gli studenti in due gruppi. Si è passati poi a proporre la Task 1 al primo gruppo e la Task 2 al secondo. Terminata questa fase, si è somministrata la Task 1 al secondo gruppo e la Task 2 al primo. Questa procedura è stata pensata per fare in modo che la stanchezza, il disinteresse o la mancanza di attenzione potessero influire maggiormente sullo svolgimento di una delle due Task in particolare. Dividendo gli studenti AL2 in due gruppi a cui assegnare le due Task in maniera alternata, si era creduto di ridurre statisticamente il peso di condizioni negative sulla produttività degli apprendenti. Non si è invece adottata la stessa strategia per il gruppo di studenti italiani in quanto si è ritenuto che, in quanto italofofoni non dovessero essere così influenzati da scarsa attenzione o stanchezza, data la semplicità e la brevità del compito in relazione alla loro competenza comunicativa.

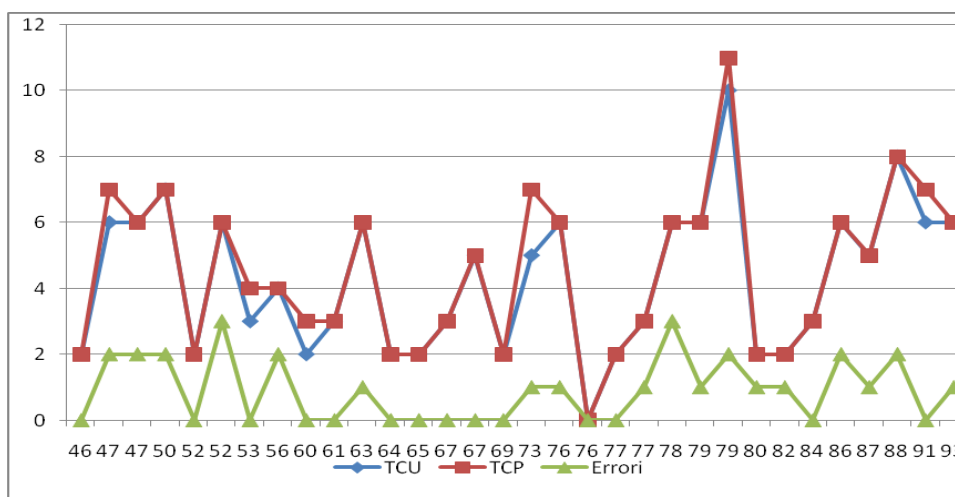
Si può tuttavia ritenere parzialmente confermata l'ipotesi a) ovvero l'aspettativa di avere un maggior numero di collocazioni prodotte da parte del gruppo di studenti madrelingua rispetto a quello degli apprendenti stranieri. Va però nello stesso tempo considerato che si è ottenuto anche un dato statisticamente non significativo, probabilmente dovuto ad una presupposizione errata che ha portato ad un errore di procedura nella somministrazione delle due Task agli apprendenti stranieri.

Per quanto riguarda la seconda ipotesi di lavoro, ovvero l'idea preliminare che, all'interno dello stesso gruppo di studenti stranieri, si possano osservare differenti e significativi livelli di competenza di produttività collocazionale, i risultati sono stati contraddittori come mostrano i due grafici che seguono:

### Task 1



### Task 2



I grafici risultano dalla correlazione del risultato del C-Test (asse delle ascisse o asse  $x$ ) ottenuto da ogni studente con, in ordine, il TCP, il TCU e il numero totale di errori commessi (asse delle ordinate o asse  $y$ ).

Si è utilizzato, per questo confronto, un campione della popolazione di studenti stranieri coinvolti nella produzione di testi. Si è scelto di prendere in considerazione solo gli estremi positivi e negativi del *continuum* formato da tutti risultati del C-test, disposti in ordine crescente. Dato che lo scopo era quello di valutare se al crescere della competenza linguistica, misurata dal C-test, corrispondesse un aumento della produttività collocazionale, si è escluso dall'analisi il 20% degli studenti che si situavano intorno al valore medio di collocazioni prodotte. Questo perché si collocavano in una posizione *liminare* rispetto agli estremi positivi e negativi, che sono più interessanti per la descrizione della tendenza che si è cercato di valutare.

Come si può osservare dai grafici T1 e T2 l'ipotesi b) cioè quella di trovare un maggior numero di collocazioni prodotte da uno studente che ha ottenuto un punteggio alto durante il C-Test e viceversa non risulta confermata. Se il primo grafico, relativo alla Task 1, pare mostrare una lievissima tendenza che in qualche modo possa confermare questa ipotesi, il secondo, relativo alla Task 2, presenta un andamento erratico che non permette di descrivere nessuna tendenza rilevante. Dato che i grafici sono molto diversi tra loro e nessuno dei due presenta una chiara tendenza, almeno per quanto riguarda il crescere del valore ottenuto nel C-Test, non è possibile osservare alcuna correlazione tra i due valori presi in considerazione.

Neppure l'osservazione della TCU, cioè delle collocazioni uniche effettivamente prodotte, o dell'andamento degli errori totali prodotti, svela una tendenza che possa confermare l'ipotesi b). Si può perciò concludere che, oltre al numero totale delle collocazioni prodotte, né la produzione di collocazioni uniche né quella di collocazioni errate pare sia influenzata significativamente dalla competenza linguistica, misurata secondo procedure standard.

In questo senso, tornando a prendere in considerazione l'intero corpus di dati a nostra disposizione, si possono leggere i dati ricavati come un'indicazione del fatto che la competenza linguistica non è un fattore che distingue gli studenti madrelingua dagli studenti stranieri impegnati nello studio di una seconda lingua, almeno per quanto riguarda le collocazioni. Al di là delle differenze del risultato del C-Test degli studenti italiani (i valori vanno da un minimo di 87 ad un massimo di 99), le medie confrontate mostrano, almeno nel caso in cui il test di Student ci ha mostrato un grado di significatività statistica sufficiente, una dispersione del campione intorno alla media molto simile ( $\sigma = 1,604$  degli studenti italiani contro  $\sigma = 1,675$  degli studenti stranieri, per quanto riguarda il TCU della Task 1) che indica ciò che mostrano i grafici, cioè l'assenza di una correlazione significativa tra la competenza linguistica e la produzione di collocazioni. Ci aspetteremmo, nel caso questa fosse verificabile, una deviazione maggiore almeno nel gruppo di studenti stranieri che, avendo una significativa dispersione di risultati per quanto riguarda il C-Test, dovrebbe mostrare una differenza di produttività collocazionale maggiore tra i più competenti e i meno competenti. Dal secondo grafico, questo non è ravvisabile.

Queste conclusioni, tutto sommato, si accordano bene con la definizione di collocazione assunta nell'ambito della ricerca qui illustrata. Evitando di descrivere le collocazioni considerando principalmente gli aspetti grammaticali ed ai rapporti sintattici esistenti tra i componenti di una combinazione, si è inteso suggerire che, per valutare l'abilità nel produrre una collocazione, non debba essere presa in considerazione esclusivamente (e, forse, neppure principalmente) la competenza linguistica descritta da strumenti quantitativi come il C-test, basato su prove standardizzate e prive di una parte

caratterizzante una vera situazione comunicativa e cioè il contesto. Piuttosto, si è cercato di spostare l'attenzione su un aspetto più difficilmente valutabile, almeno in termini di precisione numerica e di coefficienti, quello che possiamo definire come “adeguatezza comunicativa”, con la quale si intende una conoscenza di una lingua straniera che oltre alle regole grammaticali e sintattiche comprende anche i contesti comunicativi che influenzano il significato stesso delle parole e, di conseguenza, anche delle combinazioni delle parole. In altre parole, intendendo per collocazione una particolare combinazione di parole che si situa in un *continuum* di combinazioni di parole che hanno un significato dipendente in grado maggiore (espressioni idiomatiche) o minore (combinazioni libere) dal consolidamento d'uso delle stesse, possiamo sottolineare l'importanza, nella valutazione, nella scelta di metodologie didattiche utilizzate per insegnare una lingua seconda e più in generale, nell'educazione linguistica ed interculturale, della competenza comunicativa, dominio più ampio che comprende e non esclude la competenza linguistica.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aisenstadt E. (1979), “Collocability restrictions in dictionary”, in *ITL Review of Applied Linguistics*, 45/64, pp. 71-74.
- Aisenstadt E. (1981), “Restricted collocations in English lexicology and lexicography”, in *ITL Review of Applied Linguistics*, 53, pp. 53-61.
- Boers F., Eyckmans J., Kappel J., Stengers H., Demecheleer M. (2006), “Formulaic sequences and perceived oral proficiency: Putting a Lexical Approach to the test”, in *Language Teaching Research*, 10, pp. 245-261.
- Brederode van T. (1995), *Collocational Restrictions and Metaphor*, UvA, Amsterdam.
- Chomsky N. (1965), *Aspect of the Theory of Syntax*, MIT Press, Cambridge (MA).
- Coady, J., Huckin, T. N. (eds) (1996), *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Cowie A. P. (1981), “The treatment of collocations and idioms in learners' dictionaries”, in *Applied Linguistics*, 2, pp. 223-235.
- Faloppa F. (2010), “Collocazioni”, in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell'italiano*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Treccani, Roma.
- Fillmore Ch. J. (1982), *Frame Semantics*, Linguistics in the Morning Calm, Hanshin, Seoul.
- Firth J.R. (1951), “Modes of Meaning” in *Essays and Studies*, Oxford University Press, Oxford, pp. 118-149.
- Jezeq E (2005), *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*, Il Mulino, Bologna.
- Laufer B., Waldman T. (2011), “Verb-Noun Collocations in Second Language Writing: A Corpus Analysis of Learners' English”, in *Language Learning* 61:2, pp. 647-672.
- Lewis M. (1996), “Pedagogical implications of the Lexical Approach”, in J. Coady, T. N. Huckin (eds) *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 255-270.
- Nation I. S. P. (2001), *Learning vocabulary in another language*, Cambridge University Press, Cambridge.

Porzig W. (1934), “Wesenhafte Bedeutungsbeziehungen”, in *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur*, 58, pp. 70–97.

Weinreich, U. *Problems in the analysis of Idioms*, University of Pennsylvania Press, 1969.

## APPENDICE

### Task 1

La tua università ha deciso di sponsorizzare a partire da quest'anno un'organizzazione non-profit, con una somma di € 50.000. Sono state proposte tre associazioni:

- 1) *Ritorno alla Natura*
- 2) *ASPH (Associazione Sportiva Portatori di Handicap fisici e mentali)*
- 3) *Prima gli Animali*

La selezione verrà fatta da una commissione composta da studenti. Ogni membro della commissione deve scrivere una breve relazione per indicare a chi dovrebbero andare i soldi e per quale motivo. In base agli argomenti indicati dai membri della commissione l'università deciderà in seguito quale di queste organizzazioni verrà sponsorizzata.

Quest'anno tu sei membro della commissione. Leggi qui le descrizioni delle tre organizzazioni e decidi a quale associazione secondo te devono andare i soldi. Nella relazione devi fornire almeno tre argomenti per motivare la tua scelta. Cerca di essere molto chiaro. Nel tuo testo devono essere presenti i seguenti punti:

- l'associazione che verrà sponsorizzata;
- lo scopo dell'associazione;
- chi potrà beneficiare del sostegno;
- perché l'università deve sostenere l'associazione (3 argomenti)

Hai 35 minuti di tempo per scrivere un testo di almeno 150 parole (circa 15 righe). Per questo compito non è ammesso l'uso del dizionario.

### Task 2

Ogni mese il tuo giornale favorito offre ai lettori la possibilità di decidere quale sarà l'articolo principale dell'inserito mensile. Per il prossimo numero la redazione del giornale ha proposto i seguenti temi:

- 1) L'effetto serra
- 2) Esercizio fisico
- 3) Esperimenti sugli animali

La selezione di uno di questi articoli verrà fatta da un comitato di lettori. Ogni membro del comitato deve scrivere una breve relazione per indicare quale articolo deve essere scelto e per quali motivi. In base agli argomenti indicati dai membri del comitato, la redazione deciderà in seguito quale sarà l'articolo che apparirà in prima pagina.

Questa volta sei tu a far parte del comitato dei lettori. Leggi qui le descrizioni degli articoli e decidi quale ti sembra quello più adatto per la prima pagina dell'inserito e perché. Nella tua relazione devi fornire almeno 3 argomenti per motivare la tua scelta. Cerca di essere molto chiaro. Nel tuo testo devono essere presenti i seguenti punti:

- Quale articolo deve essere scelto?
- Qual è l'importanza dell'articolo?
- Per quali lettori l'articolo ti sembra interessante?
- Per quali motivi l'articolo deve apparire in prima pagina (3 argomenti)

Hai 35 minuti di tempo per scrivere un testo di almeno 150 parole (circa 15 righe). Per questo compito non è ammesso l'uso del dizionario.