

XIII CONGRESSO AItLA  
“Varietà dei contesti di apprendimento linguistico”

Palermo, 21-23 Febbraio 2013

ABSTRACT

*Luisa Amenta (Università di Palermo)*  
**Varietà dei repertori nelle classi multilingui**

Con il contributo che si propone si intendono osservare le modalità di gestione delle varietà in situazioni di multilinguismo nel particolare scenario linguistico della Sicilia contemporanea, in cui la presenza sempre più massiccia di immigrati di diversa provenienza ha ulteriormente arricchito il già composito repertorio. Il quadro linguistico della Sicilia contemporanea vede, infatti, accanto ad un tasso sempre più elevato di italofoonia nelle sue varietà (italiano regionale, italiano regionale popolare, cfr. Amenta - Castiglione 2003, 2010) il mantenimento della vitalità del dialetto non solo come codice di comunicazione fra le generazioni (cfr. Amenta - Paternostro 2005, 2006), ma anche come risorsa attraverso la quale i soggetti migranti si inseriscono nel tessuto sociale dell'isola, divenendo lingua della comunicazione quotidiana prima ancora dell'italiano appreso come L2 (cfr. Amenta - Piazza 2010).

L'effetto più evidente di questa realtà si avverte sul piano linguistico presso gli immigrati di seconda generazione (nati in Italia, o arrivati in età prescolare), nei quali le pratiche comunicative plurilingui scandiscono ogni momento del loro quotidiano. In particolare, si prenderà in considerazione il contesto scolastico in cui si esamineranno le interazioni guidate e spontanee asimmetriche (con le insegnanti) e simmetriche (tra pari) di un campione di bambini immigrati (differenziati in base alla L1 dei genitori, L1 del soggetto, comunità etnica di appartenenza) che frequentano alcune scuole primarie di Palermo.

Nella prospettiva di indagine, la classe costituisce un ambito di osservazione privilegiato delle forme assunte dal multilinguismo sia in quanto spazio in cui avvengono relazioni dense tra pari che provengono da culture diverse sia in quanto luogo in cui, almeno programmaticamente, c'è un'attenzione specifica alla ricchezza linguistica e alla comunicazione interculturale. Il contesto scolastico, può, infatti, essere visto nella duplice veste di dominio comunicativo istituzionalmente definito, caratterizzato appunto dall'interazione asimmetrica insegnanti/allievi, e di comunità di pratica, ampiamente studiata negli ultimi anni dalla sociolinguistica (cfr., fra gli altri, Eckert 2000 e Rampton 2006). In particolare si prenderanno in considerazione fenomeni di mixing e switching a livello lessicale e sintattico, modalità di gestione e mantenimento dei vari codici nel corso delle interazioni tra i pari e con gli insegnanti ciò al fine di avere strumenti di analisi delle produzioni degli apprendenti anche in relazione al loro livello di interlingua.

**Bibliografia di riferimento:**

- Amenta L. - M. D'Agostino - C. Amoruso - G. Paternostro (2003) "Spazio pensato, vissuto, parlato", in Atti del XXXVI Congresso Internazionale della SLI (Bergamo, 26-28 Settembre 2002), 261-281.
- Amenta L. - M. Castiglione (2003) "Convergenza linguistica fra conoscenza, uso e percezione: l'italiano regionale di Sicilia", Atti del XXIV Congresso Internazionale di Studi della SLI (Firenze, 19-21 Ottobre 2000) Roma, Bulzoni, 287-301.
- Amenta L. - G. Paternostro (2005) "La percezione del dialetto a scuola. Percorsi di dialettologia urbana", in Marcato G. (a cura di) Atti del Convegno "I dialetti e la città" (Sappada, 1-4 Luglio 2004), Padova, Unipress, pp. 145-152.
- Amenta L. - G. Paternostro (2006) "Il dialetto nel parlato dei giovani: tra testualità e pragmatica" In Marcato G. (a cura di) Atti del Convegno "Giovani, lingue e dialetti" (Sappada, 29 giugno- 3 luglio 2005), pp. 357-363.
- Amenta L. - G. Granozzi (2006) "Raccontare in italiano: tipologie di oralità a confronto" in Tempesta, I. - M. Maggio (a cura di) *Lingue in contatto a scuola. Tra italiano, dialetto e italiano L2* Milano, Franco Angeli, pp. 169-175.
- Amenta L. - M. Castiglione (2010) "Nuovi criteri per la definizione di italiano regionale: tra (auto)rappresentazioni e realizzazioni effettive" in Krefeld T. - E. Pustka (a cura di), "Perzeptive Varietaetenlinguistik", Frankfurt, editore Peter Lang, collana "Spazi comunicativi" pp.181-208.

- Amenta L. - C. Piazza (2010) "Percezione e uso dei regionalismi. Parlanti nativi vs. apprendenti di italiano L2", in Marcato G. (a cura di) *Tra lingua e dialetto. Atti del Convegno internazionale di studio* (Sappada/Plodn, 25 giugno - 30 giugno 2009), pp.85-90.
- Amidon, E. & Hunter, E., *L'interazione verbale nella scuola*. Milano, Franco Angeli, 1975.
- Berruto, G., Finelli, T. & Miletto, A. M., "Aspetti dell'interazione verbale in classe". In *Comunicare nella vita quotidiana* (F. Orletti, a cura di), pp. 175-204. Bologna, Il Mulino, 1983.
- Boulima, J. (1999) *Negotiated Interaction in Target Language Classroom Discourse*. Amsterdam-Philadelphia, Benjamins.
- Chaudron, C., "Foreigner Talk in the Classroom – An aid to learning?". In *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition* (H. W. Seliger & M. H. Long, eds.), pp. 127-145. Rowley (MA), Newbury House, 1983.
- D'Agostino M. (2005) "Nuove condizioni linguistiche. Gli effetti dell'immigrazione" in Lo Piparo F. - G. Ruffino (a cura di) *Gli italiani e la lingua*, Palermo, Sellerio Editore, pp.70-92.
- Eckert, P. (2000), *Linguistic Variation as Social Practice. The Linguistic Construction of Identity at Belten High*, Oxford, Blackwell.
- Franceschini, R. (2001) "La sociolinguistica urbana: storia, tendenze, prospettive", in G. Held, P. Kuon, R. Zaiser (a cura di), *Sprache und Stadt, Stadt und Literatur*, Tübingen 2001.
- Ghezzi, C. & Grassi, R., "Interazione e plurilinguismo in classe". In *Comunicare nella torre di Babele* (S. Dal Negro & P. Molinelli, a cura di), pp. 95-122. Roma, Carocci, 2002.
- Grassi R, A. Valentini & R. Bozzone Costa, *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*. Atti del Convegno-Seminario "Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio" (Bergamo, 17-19 giugno 2002). Perugia, Guerra Edizioni, 2003.
- Otsuji E. e A. Pennycook (2011), "Social inclusion and metrolingual practices", in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14: 413-426.
- Piazza, R., "L'interazione verbale nella classe di lingua: uno sguardo alle riparazioni prodotte da insegnanti e studenti". In *Dietro il parlato. Conversazione e interazione verbale nella classe di lingua* (R. Piazza, a cura di), pp. 137-183. Firenze, La Nuova Italia, 1995.
- Rampton, Ben (2006), *Language in Late Modernity. Interaction at an Urban School*, Cambridge, Cambridge University Press.

*Sabrina Ballestracci (Università di Firenze) - Salomé Vuelta (Università di Firenze)*

### **Quale grammatica per la didattica della traduzione? Un'indagine empirica e alcune proposte didattiche**

Molte delle teorie formulate per la pratica e la didattica della traduzione sottolineano l'importanza della competenza grammaticale sia in L1 sia in L2, ma anche il ruolo essenziale rivestito dalla conoscenza dei contesti d'uso della lingua (Wills 1992; Calvi 1995; Calvi et al. 1998; Stolze 2003; AA.VV. 2003; Lefèvre/Testaverde 2011). In altre parole, il traduttore ideale è colui che, similmente al parlante nativo, è in grado di recepire e produrre in entrambe le lingue messaggi appartenenti a diversi contesti d'uso e a diverse varietà linguistiche, in particolare diafasiche, diastratiche e diamesiche.

Nel presente contributo, continuando la tradizione di studi di grammatica e testologia contrastiva condotti nell'ultimo decennio in Italia (per il tedesco: Heller 2007; Heller 2009; Dalmas/Foschi/Neuland 2009; Foschi/Hepp/Dalms/Neuland 2011; per lo spagnolo: Morant et al. 1993; Francesconi 2008; González Royo et al 2011), intendiamo illustrare i risultati parziali di un nostro progetto di ricerca sulla didattica della traduzione che, partendo dagli esiti di un esperimento condotto con studenti italofoni del tedesco e dello spagnolo, intende giungere all'elaborazione di materiale didattico per il corso di lingua e traduzione della Laurea Magistrale.

I risultati degli esperimenti finora condotti hanno rilevato che in diversi ambiti comunicativi (letterario, saggistico, specialistico) le difficoltà traduttive degli studenti derivano soprattutto dalla loro scarsa conoscenza dell'uso della lingua in rapporto al contesto comunicativo (Ballestracci

2011; Ballestracci/Vuelta in corso di stampa). Partendo da tali risultati, riteniamo che l'analisi contrastiva L1-L2 basata sullo studio di corpora testuali possa essere utile alla stesura di una grammatica funzionale per la trasmissione di competenze traduttive. In questa fase del lavoro, ci siamo prefisse di prendere in esame in particolare testi specialistici di carattere divulgativo appartenenti all'ambito politico (*Fachtexte der fachexternen Kommunikation*; Gläser 1990; Hoffmann 1998). Nello specifico, si tratta di un corpus di testi tratti dalle pagine internet italiane, spagnole e tedesche dell'Unione Europea; i testi italiani vengono messi a confronto da una parte con quelli spagnoli (Vuelta) e dall'altra con quelli tedeschi (Ballestracci).

Sulla base delle caratteristiche prototipiche dello stile descrittivo-esplicativo (Brinker 2005), l'analisi prende in esame in particolar modo le seguenti categorie grammaticali:

- Lessico: parole specialistiche
- Morfologia: tempi verbali, formazione di parole
- Sintassi: connettori copulativi, avverbi dell'orientamento spaziale e temporale

Partendo degli esiti dell'analisi si formuleranno proposte per la redazione di grammatiche finalizzate allo sviluppo delle competenze traduttive in ambito guidato.

### **Bibliografia di riferimento:**

- AA.VV. (2003): *Tradurre dallo spagnolo. Giornata di studio e confronto*, 28 febbraio 2003, Milano, Led.
- Ballestracci, S. (in corso di stampa): „Il metodo contrastivo come strumento didattico per la trasmissione di competenze traduttive. Analisi linguistico-stilistica di un corpus bilingue italiano-tedesco”, Atti del XII Congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AItLA) „Comunicare le discipline attraverso le lingue: prospettive traduttiva, didattica, socioculturale” (Macerata, 23-24 febbraio 2012).
- Ballestracci, S. (2012): „Sprachliche Kompetenz und übersetzerische Bewusstheit im DaF-Unterricht. Ergebnisse aus einem empirischen Versuch” in SLiFO (Studi Linguistici e Filologici Online), 9, 2 (2011), Pisa: pp. 181-226.
- Brinker, K. (2005<sup>6</sup>): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*, Berlin.
- Calvi, M. V. (1995): *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*, Milano, Guerini e Associati.
- Calvi, M. V., San Vicente F. (1998), *La identidad del español, y su didáctica*, Viareggio, Mauro Baroni.
- Dalmas M., Foschi Albert M. & Neuland E. (a cura di) (2009): *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv*.
- Foschi Albert, M. / Hepp, M. / Dalmas, M. / Neuland, E. (a cura di) (2011): *Text und Stil im Kulturvergleich. Pisaner Fachtagung 2009 zu interkulturellen Wegen Germanistischer Kooperation*, München: Iudicium.
- Francesconi, A. (2008): *I falsi amici: un confronto contrastivo spagnolo-italiano*, Chieti, Solfanelli.
- Gläser R., *Fachtextsorten im Englischen*, Narr, Tübingen, 1990.
- González Royo C., Mogorrón Huerta, P. (2008): *Estudios y análisis de fraseología contrastiva: lexicografía y traducción*, Alicante, Universidad.
- Heller, D. (2007): „Textkommentierende Hinweise im Sprachvergleich (Deutsch-Italienisch). Eine Fallstudie zu wissenschaftlichen Abstracts“, in Heller D. & Taino P. (a cura di), *Italienisch-deutsche Studien zur fachlichen Kommunikation*, Lang, Frankfurt am Main, 2007: 155-166.
- Heller, D. (2008): „Kommentieren und Orientieren. Anadeixis und Katadeixis in soziologischen Fachaufsätze“, in Heller D. (a cura di), *Formulierungsmuster in deutscher und italienischer Fachkommunikation. Intra- und interlinguale Perspektiven*, Lang, Frankfurt am Main, 2008: 105-138.
- Hoffmann L., *Fachtextsorten: eine Konzeption für die fachbezogene Fremdsprachenausbildung*, in Hoffmann L., Kalverkämper H. & Wiegand H.E. (a cura di), *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*, de Gruyter, Berlin & New York, 1998, vol. 1, 468-482.
- Lefèvre M., Testaverde T. (2011), *Tradurre lo spagnolo*, Roma, Carocci, 2011.
- Morant M. et al. (1993), *Traducción y gramática contrastiva: estudios de lengua española*, Trieste, LINT.
- Stolze, R. (2003). *Hermeneutik und Translation*, Tübingen: Narr.
- Wills, W. (1992). *Übersetzungsfertigkeit. Annäherungen an einen komplexen übersetzungspraktischen Begriff*. Tübingen: Narr.

*Claudio Baraldi (Università di Modena e Reggio Emilia)*  
**L'apprendimento della lingua italiana nell'interazione  
con bambini migranti nella scuola dell'infanzia.**

Nella prospettiva della linguistica applicata di orientamento interazionista, l'apprendimento della seconda lingua è considerato un processo sociale (Walsh 2011). Questa affermazione ha un duplice significato: da un lato vi sono processi sociali alla base dell'apprendimento individuale; dall'altro lato, l'apprendimento stesso è osservabile e verificabile soltanto attraverso processi sociali. Questa prospettiva è alla base di un'analisi dell'interazione che è importante sia per la ricerca sull'apprendimento, sia per l'acquisizione, da parte degli insegnanti, della consapevolezza delle azioni che possono favorire l'apprendimento. Sempre in questa prospettiva, si sottolinea infine l'importanza di un'analisi del grado di convergenza (o divergenza) tra gli effetti dell'azione dell'insegnante nell'interazione, da un lato, e la prospettiva pedagogica adottata dall'insegnante (Seedhouse 2007), dall'altro.

Questa proposta di contributo riguarda una ricerca sulle interazioni nella scuola dell'infanzia, tra insegnanti e bambini italiani e migranti. La ricerca riguarda i modi in cui, attraverso l'interazione e con il contributo sia dell'insegnante, sia dei coetanei italofoeni, si produce un sostegno all'apprendimento dei bambini migranti, riguardante la lingua e la cultura italiane. La scuola dell'infanzia nella quale è stata svolta la ricerca si basa su un approccio pedagogico che valorizza fortemente la partecipazione attiva dei bambini, in particolare nelle relazioni tra coetanei. Pertanto, il metodo didattico promuove la partecipazione attiva dei bambini, in quanto nell'interazione: 1) all'insegnante è richiesto di sostenere tale partecipazione e di "ritirarsi" laddove essa si produca in modo fluido e senza difficoltà, e segnali costruzioni autonome di significato, considerate fondamentali per l'apprendimento attivo dall'esperienza; 2) le valutazioni dei risultati di apprendimento sono disincentivate e al loro posto viene proposta una conferma sistematica delle prospettive attivamente e creativamente presentate dai bambini, attraverso il linguaggio verbale e non verbale.

Nel quadro di una scuola dell'infanzia che favorisce in modo così evidente la partecipazione attiva dei bambini, l'estensione di tale partecipazione ai bambini migranti richiede un sostegno attento della comprensione e dell'uso comunicativo della lingua italiana, che fonda anche la comprensione e l'uso comunicativo delle forme culturali che emergono nelle attività. In questo quadro, quindi, la promozione della partecipazione attiva dei bambini si mescola a esigenze di promozione dell'apprendimento linguistico, in condizioni molto diverse da quelle che usualmente si riscontrano nelle classi scolastiche: diverse, cioè, sia rispetto ai casi di specifico sostegno didattico all'acquisizione della lingua seconda (v. ad es. Grassi 2007; Walsh 2011), sia rispetto ai casi in cui tale acquisizione è affidata a un lavoro esterno di "specialisti", mentre nella classe è sostanzialmente ignorata (v. ad es. Ciliberti et al. 2003). In particolare, nelle scuole dell'infanzia nelle quali è stata realizzata la ricerca, per il sostegno all'acquisizione della lingua mancano: 1) una progettazione specifica dell'insegnamento; 2) l'uso di materiali e l'assegnazione di compiti specifici; 3) la valutazione scolastica dei risultati. L'apprendimento della lingua è invece fondato sulla promozione della partecipazione attiva alla conversazione. In queste condizioni, ci si può chiedere in che modo e con quale grado di efficacia si produca l'apprendimento della lingua. Coerentemente con l'assunto di partenza, la risposta a questa domanda viene qui fornita in base all'analisi dell'interazione e in specifico per quello che riguarda: 1) l'apprendimento che si manifesta nell'interazione, in assenza di test e processi valutativi; 2) la configurazione (*design* secondo l'accezione di Heritage & Clayman 2010) delle azioni di insegnanti e coetanei italofoeni che possono favorire tale apprendimento, nel quadro dei meccanismi e delle dinamiche dell'interazione. La ricerca di cui qui si parla è basata sulla videoregistrazione e trascrizione di 2 ore e 44 minuti di interazioni che hanno coinvolto in particolare due bambine, una nigeriana di 3 anni e una tunisina di 4 anni, entrambe con difficoltà linguistiche. L'analisi di questi dati videoregistrati si è basata anzitutto su un'analisi della conversazione tra insegnanti e bambini, partendo dall'assunto che in

una classe scolastica si produce una forma peculiare di interazione istituzionale. In secondo luogo, si è basata su un'analisi del rapporto tra forme di conversazione e presupposti pedagogici dell'interazione che prevalgono nella scuola, cioè presupposti di promozione della partecipazione e di azione didattica di sostegno, allo scopo di verificare convergenze e divergenze tra l'interazione e questi presupposti.

La ricerca ha prodotto tre tipi di risultati, che vengono illustrati attraverso l'analisi della trascrizione di alcune interazioni, emblematiche delle forme di interazione emerse nelle videoregistrazioni:

1. Per quello che riguarda l'analisi dell'interazione, si osserva che le azioni delle insegnanti che permettono di promuovere la partecipazione in condizioni di difficoltà linguistica, sono di due tipi: azioni di sostegno diretto alla partecipazione delle bambine migranti e azioni di promozione dell'interazione tra bambine migranti e loro coetanei. L'analisi evidenzia sia la specificità dell'interazione didattica in questo tipo di scuola, sia l'importanza generale del sostegno attivo della conversazione che è stato sottolineato per l'insegnamento della seconda lingua (Walsh 2011).
2. Per quello che riguarda l'interazione tra coetanei, si osserva che i bambini italofofoni, pur partecipando autonomamente e non in seguito ad azioni direttive, si allineano all'azione dell'insegnante, in termini di "co-tutorato" dell'apprendimento delle bambine migranti.
3. Per quello che riguarda l'apprendimento delle bambine, si osserva che queste sono in grado di trarre vantaggio dall'azione di insegnanti e coetanei italofofoni, partecipando attivamente ed evidenziando in questa partecipazione forme di apprendimento linguistico e culturale.

In conclusione, l'analisi evidenzia che, nell'interazione: 1) l'azione dei bambini, sia italofofoni, sia non italofofoni, segnala sia partecipazione attiva, sia conformità all'azione educativa delle insegnanti; 2) la promozione della partecipazione attiva è combinata all'attenzione per la specificità linguistico-culturale delle bambine non italofofone. Questa analisi permette di riflettere sulla configurazione del rapporto tra partecipazione attiva, comunicazione interculturale e apprendimento linguistico (e culturale).

### **Bibliografia di riferimento:**

- A. Ciliberti, R. Pugliese, L. Anderson. 2003. *Le lingue in classe*. Roma: Carocci.
- R. Grassi. 2007. *Parlare all'allievo straniero*. Perugia: Guerra.
- J. Heritage, S. Clayman. 2010. *Talk in action. Interactions, identities, and institutions*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- P. Seedhouse. 2007. Interaction and constructs. In Zhu Hua., P. Seedhouse & V. Cook (eds.), *Language learning and teaching as social inter-action*, 9-21. Houndsmill: Palgrave.
- S. Walsh. 2011. *Exploring Classroom Discourse*. London: Routledge.

*Marina Chini (Università di Pavia)*

### **Contesti e modalità dell'apprendimento dell'italiano per alunni di origine immigrata: un'indagine sulla Provincia di Pavia**

Negli ultimi decenni la crescente presenza immigrata in Italia è stata oggetto di studio da diversi punti di vista, dapprima da una prospettiva acquisizionale, con ricerche sull'acquisizione per lo più spontanea dell'italiano L2 in adulti (Giacalone Ramat 2003; Bernini 2010; Bernini *et al.* 2008), poi da un'angolatura sociolinguistica, con attenzione a repertori e usi linguistici di immigrati minori e adulti, relativamente all'italiano e alle diverse L1 (Bagna *et al.* 2003; Chini 2004; Massariello Merzagora 2004; Valentini 2005, 2009; Vietti 2005; studi in Chini 2009c). Forte anche l'interesse di stampo più didattico e/o pedagogico (fin da Balboni 1994, Favaro 2002, poi Luise 2006, Pistolesi 2007), oltre che sociologico (Ambrosini 2005, Ambrosini/Molina 2004). Il filone acquisizionale sull'italiano L2 si è soffermato su vari livelli delle interlingue, soprattutto

morfologico, sintattico e testuale, poi anche lessicale, in particolare all'interno del Progetto di Pavia (Giacalone Ramat 2003), con ricerche spesso condotte in un'ottica cognitivo-funzionale o nell'ambito della teoria della Processabilità di Pienemann (Bettoni 2012), con un interesse più recente per gli aspetti pragmatici in L2 (Nuzzo 2007). In dialogo con tale filone si è pure sviluppata una riflessione in chiave di didattica acquisizionale, applicabile non solo a contesti con alunni immigrati come quelli qui considerati (cfr. Andorno 2006; Rastelli 2009; Grassi et al. 2008, 2010; Chini in stampa).

Il presente contributo, coerentemente con il tema del Convegno, si situa piuttosto nel secondo filone, sociolinguistico, attento ai contesti, spesso plurilingui, in cui interagiscono e imparano l'italiano persone di origine immigrata (per il contesto classe, cfr. Ghezzi/Grassi 2002; Grassi 2007; Grassi et al. 2008). Più precisamente faremo riferimento ai vari ambiti, non solo istituzionali, in cui alunni immigrati o figli di immigrati (di prima o seconda generazione, dunque), di età compresa fra i 10 e i 15 anni e che frequentano scuole primarie e secondarie nel Pavese, imparano l'italiano, in modo formale e informale.

La base di dati su cui ci muoviamo è costituita soprattutto da due indagini quantitative concernenti alunni di origine non italiana presenti in scuole nella Provincia di Pavia, nel 2002 (309 alunni; Chini et al. 2004; Chini 2004) e nel 2012 (ricerca ancora in corso: per ora sono stati analizzati parzialmente i questionari di quasi 500 alunni). Vedremo se e come sono cambiate le modalità e le occasioni di approccio all'italiano L2 in tali soggetti, in una situazione fortemente dinamica, in cui la presenza di immigrati è più che quadruplicata, essendo passata dai 15.000 stimati al 2002 a 66.000 (2011; Blangiardo 2012: 38), e dove la crescita delle seconde generazioni è stata impetuosa.

Dopo aver presentato le principali caratteristiche socio-demografiche dei due campioni (2002 e 2012), saranno prese in considerazione le loro risposte relative ai quesiti del questionario vertenti su luoghi e modalità, tradizionali e nuove, dell'apprendimento dell'italiano, frequentazione di reti amicali, più o meno italofone, attività svolte nel tempo libero e fruizione di vecchi e nuovi media, tutti aspetti aventi chiari risvolti sull'apprendimento di L2. Saranno altresì esaminate le risposte alle domande sugli usi linguistici in famiglia, a scuola e con i pari. Nell'interpretazione dei dati, se possibile, saranno presi in considerazione alcuni fattori extralinguistici e linguistici emersi pure in altre ricerche, così come le dichiarazioni dei soggetti circa i loro atteggiamenti verso le lingue e le culture in contatto nel loro attuale contesto di vita. Si auspica così di poter contribuire a gettare nuova luce sui molteplici contesti di apprendimento in cui sono inseriti (pre)adolescenti non nativi che vivono in Italia e sulle loro potenzialità integrative e acquisizionali.

### **Bibliografia di riferimento:**

- AMBROSINI M., 2005, *Sociologia delle migrazioni*, Il Mulino, Bologna.
- AMBROSINI M., MOLINA S., 2004, *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Il Mulino, Bologna.
- ANDORNO C., 2006, "Varietà di apprendimento tra ricerca e didattica", in F. Bosc, C. Marellò, S. Mosca (a cura di), *Saperi per insegnare*, Loescher, Torino, pp. 86-111.
- BAGNA C., MACHETTI S., VEDOVELLI M., 2003, "Italiano e lingue immigrate: verso un plurilinguismo consapevole o verso varietà di contatto", in A. Valentini et al. (a cura di), pp. 201-222.
- BALBONI P., 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- BLANGIARDO G.C., 2012, "La popolazione straniera nella realtà lombarda", in G.C. Blangiardo (a cura di), *L'immigrazione straniera in Lombardia. La undicesima indagine regionale. Rapporto 2011*, Fondazione ISMU, Milano, pp. 35-66.
- BERNINI G., 2010, "Acquisizione dell'italiano come L2", in R. Simone, G. Berruto, P. D'Achille (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana G. Treccani, vol.1, pp. 139-140.
- BERNINI G., SPREAFICO L., VALENTINI A. (a cura di), 2008, *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*, Guerra, Perugia.

- BETTONI C., 2012, "Dalla teoria alla pratica didattica e viceversa", in S. Ferreri (a cura di), *Linguistica educativa*, Bulzoni, Roma, pp. 41-60.
- BOMBI R., FUSCO F. (a cura di), 2004, *Città plurilingui. Lingue e culture a confronto in situazioni urbane*, Forum, Udine.
- BONIFAZI C., 1998, *L'immigrazione straniera in Italia*, Il Mulino, Bologna.
- CARITAS/MIGRANTES, 2012, *Immigrazione – Dossier statistico 2012*, IDOS, Roma.
- CHINI M., 2009a, "L'italiano L2 nel repertorio delle nuove comunità alloglotte: riflessioni su alcune dinamiche in atto", in C. Consani, P. Desideri, F. Guazzelli e C. Perta (a cura di), *Alloglossie e comunità alloglotte nell'Italia contemporanea*, Bulzoni, Roma, pp. 279-315.
- CHINI M., 2009b, "Scelte di lingua e atteggiamenti di immigrati a Pavia e Torino: l'incidenza della variabile del genere in famiglie di minori stranieri". *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* XXXVIII/1, pp. 107-133.
- CHINI M., 2011, "New linguistic minorities: repertoires, language maintenance and shift". *International Journal of the Sociology of Language* 210 (no. monogr. a cura di S. Dal Negro e F. Guerini), pp. 47-69.
- CHINI M., in stampa, "Alcune ricadute didattiche degli studi acquisizionali sull'italiano L2". *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* (no. monogr. a cura di B. Cambiaghi, M.T. Zanola, C. Bosisio).
- CHINI M., ANDORNO C., BIAZZI M., INTERLANDI G.M., 2004, "Indagine sul plurilinguismo di immigrati a Pavia e a Torino: primi risultati", in Bombi/Fusco (a cura di), pp. 133-164.
- CHINI M. (a cura di), 2004, *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, Franco Angeli, Milano.
- CHINI M. (a cura di), 2009c, *Plurilinguismo e immigrazione nella società italiana. Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* XXXVIII/1 (no. monogr.).
- DAL NEGRO S./GUERINI F., 2007, *Contatto. Dinamiche ed esiti del plurilinguismo*, Aracne, Roma.
- DAL NEGRO S./ MOLINELLI P. (a cura di), 2002, *Comunicare nella torre di Babele. Repertori plurilingui in Italia oggi*, Carocci, Roma.
- FAVARO G., 2002, *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, Firenze.
- GHEZZI C., GRASSI R., 2002, "Interazione e plurilinguismo in classe", in Dal Negro/Molinelli (a cura di), pp. 95-122.
- GIACALONE RAMAT A. (a cura di), 2003, *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- GRASSI R., 2007, *Parlare all'allievo straniero. Strategie di adattamento linguistico nella classe plurilingue*, Perugia, Guerra.
- GRASSI R., BOZZONE COSTA R., GHEZZI C. (a cura di), 2008, *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Guerra, Perugia.
- GRASSI R., PIANTONI M., GHEZZI C. (a cura di), 2010, *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Guerra, Perugia.
- LUISE M.C., 2006, *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*, UTET, Torino.
- MASSARIELLO MERZAGORA G., 2004, *Le "nuove minoranze" a Verona. Un osservatorio sugli studenti immigrati*, in Bombi/Fusco (a cura di), pp. 353-376.
- MIONI A.M., 1998, *Gli immigrati in Italia. Considerazioni linguistiche, sociolinguistiche e culturali*, in G. BERNINI/P. CUZZOLIN/P. MOLINELLI (a cura di), *Ars linguistica*, Bulzoni, Roma, pp. 377-409.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (MIUR), 2011, *Alunni con cittadinanza non italiana. Verso l'adolescenza. Rapporto nazionale 2010/2011*, Quaderni ISMU 4/2011, Fondazione ISMU, Milano ([http://www.istruzione.it/web/ministero/index\\_pubblicazioni\\_11](http://www.istruzione.it/web/ministero/index_pubblicazioni_11); ultima cons. I.12.2012).
- NUZZO E., 2007, *Imparare a fare cose con le parole. Richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda*, Guerra, Perugia.

- PISTOLESI E. (a cura di), 2007, *Lingua scuola società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Istituto Gramsci del Friuli Venezia Giulia, Trieste.
- RASTELLI S., 2009, *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- Valentini A., 2005, "Lingue e interlingue dell'immigrazione in Italia". *Linguistica e Filologia* 21, pp. 195-208.
- VALENTINI A., 2009, "La vitalità delle lingue immigrate: un'indagine a campione tra minori stranieri a Bergamo". *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* XXXVIII/1, pp. 89-106.
- VALENTINI A., MOLINELLI P., CUZZOLIN P., BERNINI G. (a cura di), 2003, *Ecologia linguistica*, Bulzoni, Roma.
- VIETTI A., 2005, *Come gli immigrati cambiano l'italiano. L'italiano di peruviane come varietà etnica*. FrancoAngeli, Milano.

*Anna De Marco – Patrizia Soriano – Eugenia Mascherpa*  
*(Università della Calabria – Università di Bari – Università della Calabria)*

### **L'acquisizione dei profili intonativi in apprendenti di italiano L2 attraverso un'unità di apprendimento in modalità blendedlearning**

Lo studio che si intende presentare si basa sul presupposto che l'adozione di specifiche tecniche didattiche possa migliorare il riconoscimento e la realizzazione dei tratti prosodici dell'italiano L2 da parte di apprendenti, in particolare di alcuni contorni intonativi (Chu1998). L'ipotesi di partenza, peraltro più volte corroborata nella letteratura sull'argomento e suffragata da motivazioni di ordine neurologico, è che in apprendenti adulti i tratti soprasegmentali non siano soggetti a evoluzione e concorrano fortemente alla caratterizzazione del cosiddetto "accento straniero" (Jilka 2000, 2007, Boula de Mareüilet al. 2004, Kaglik e Boula de Mareüil 2010, Devìs, 2010).

A tal fine ci proponiamo di analizzare l'efficacia del training in produzione e in percezione di alcuni profili intonativi, tra cui quello di continuazione, nella sua diversa realizzazione prefinale e finale, quello dell'interrogativa polare e quello dell'esclamativa.

Gli strumenti utilizzati nella fase della sperimentazione del gruppo guidato sono: 1. laboratorio informatico; 2. piattaforma moodle; 3. lezione LAMS.

Gli apprendenti considerati, studenti universitari, di diversa provenienza e di livello A2/B1 in contesto guidato e spontaneo, sono stati ripartiti in tre diversi gruppi: 1) il primo gruppo è stato sottoposto ad uno specifico training prosodico, 2) il secondo gruppo non ha invece ricevuto alcun addestramento prosodico, 3) il rimanente infine, pur essendo stato sottoposto a delle lezioni con focus sui pattern intonativi oggetto dello studio, non ha effettuato esercitazione in laboratorio.

Per la fase di sperimentazione è stata proposta un'unità di Fonodidattica, organizzata secondo il modello di unità di apprendimento di Balboni (2003): globalità, analisi, sintesi. Nella fase di globalità gli apprendenti sono stimolati ad esprimere le loro idee sui contorni intonativi usati dagli italiani e producono una registrazione spontanea; nella fase di analisi le attività sono guidate sulle riproduzioni di modelli a partire da semplici frasi per arrivare al controllo di testi più estesi; infine, nella fase di sintesi si propongono attività di produzione più autonome da parte degli apprendenti. Nel secondo gruppo, non sottoposto al training, sono previste delle attività di *noticing* sui contorni intonativi oggetto di sperimentazione, con registrazione delle produzioni degli apprendenti e successivo riascolto delle stesse. Nel terzo gruppo, avente funzione di controllo, si sottopongono agli studenti le stesse attività di produzione autonoma previste negli altri due gruppi, senza alcuna focalizzazione sui fenomeni prosodici.

Le finalità della ricerca sono molteplici, sebbene fortemente interrelate. Innanzitutto, abbiamo inteso verificare, in modo contrastivo, fino a che punto la resa prosodica degli enunciati testati longitudinalmente subisse un sensibile miglioramento, ovvero un processo di significativo 'adattamento' sonoro ai tratti prosodici tipici della lingua italiana. Ciò ha permesso di trarre delle

evidenze non solo sulla differenza tra i diversi contesti di acquisizione nelle fasi di produzione e di percezione, ma di valutare nel contempo l'efficacia del training nel contesto guidato, nonché l'esistenza eventuale di contorni intonativi aventi un diverso grado di resistenza prosodica.

Per un'adeguata analisi dei dati abbiamo eseguito la misurazione di diversi parametri acustici, tra cui: velocità di eloquio, distribuzione e durata delle pause, entità degli allungamenti temporali in contesto prepausale, valore della frequenza fondamentale, direzione ed entità dei movimenti melodici percettivamente salienti, calcolo dell'escursione tonale in semitoni.

L'analisi prosodico-intonativa è stata affiancata ed integrata da una duplice fase di valutazione uditiva sull'adeguatezza dei contorni intonativi prodotti dai diversi apprendenti nelle diverse fasi sperimentali. A tal fine, un gruppo di italiani nativi è stato invitato, attraverso la somministrazione di un questionario, ad esprimere un giudizio sulla bontà prosodica relativa alla produzione verbale degli apprendenti stranieri. La valutazione è stata effettuata sia all'inizio che alla fine della sperimentazione; i risultati ottenuti sono stati comparati in modo incrociato e statisticamente testati.

### **Riferimenti bibliografici:**

- Balboni, P. (2003), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet Liberia.
- Boula de Mareüil, P., Marotta, G. & M. Adda-Decker. "Contribution of prosody to the perception of Spanish/Italian accents", *Proceedings of the 2<sup>nd</sup> International Conference of the Speech Prosody*, Nara (Japan), 23-26 March 2004: 681-684.
- Chun, D. M. (1998), "Signal analysis software for teaching discourse intonation", *Language Learning & Technology*, Volume 2, Number 1: 74-93.
- Devìs, E. (2010), "Aspetti prosodici dell'acquisizione linguistica: il caso delle interrogative polari tra italiano e spagnolo", *Studi e Saggi Linguistici*, XLVIII, Pisa, Edizioni ETS.
- Gut, U. (2007), Learner corpora in second language prosody research and teaching, in Trouvain, J. & U. Gut (eds.), *Non-Native Prosody. Phonetic description and teaching practice*, Berlin – New York, Mouton de Gruyter, 145-167.
- Jilka, M. (2000), *The contribution of intonation to the perception of foreign accent. Identifying intonational deviations by means of F0 generation and resynthesis*, Ph.D. Diss., University of Stuttgart.
- Jilka, M. (2000), *Different manifestations and perceptions of foreign accent in intonation*, in J. Trouvain & U. Gut (eds.), *Non-Native Prosody. Phonetic description and teaching practice*, Berlin – New York, Mouton de Gruyter, 77-96.
- Kaglik, A., & P. Boula de Mareüil. (2010), "Polish-accented French prosody in perception and production: transfer or universal acquisition process?", *Proceedings of the 5<sup>th</sup> International Conference of Speech prosody* Chicago, Illinois 11-14 May.
- Marotta, G. (2008), "Sulla percezione dell'accento straniero", in *Diachronica et Synchronica. Studi in onore di Anna Giacalone Ramat*, Pisa, ETS, pp. 327 – 347.
- Missaglia, F. (2007), "Prosodic training for adult Italian learners of German", in Trouvain, J. & U. Gut (eds.), *Non-Native Prosody. Phonetic description and teaching practice*, Berlin – New York, Mouton de Gruyter, 237-258.

*Franco Finco (Università degli Studi di Udine – CIRF)*

### **Fenomeni di transfer tra lingue iberoromanze, italiano e dialetti: indicazioni dai contesti migratori in America Latina**

L'emigrazione friulana in Argentina, Brasile e Uruguay prese avvio in misura consistente nel 1877 e si potesse fino al secondo dopoguerra (Grossutti 1998, 1999). La maggior parte di quegli emigranti erano dialettofoni con limitate competenze in lingua italiana. Nei paesi d'accoglienza i

dialetti veneti e friulani parlati dagli immigrati si mescolarono tra loro nelle comunità d'insediamento ed entrarono in contatto con il portoghese e lo spagnolo. La vicenda di questi dialetti fu diversa a seconda delle condizioni sociolinguistiche presenti nei centri d'insediamento. Laddove non furono totalmente abbandonati in favore della lingua locale, si verificarono interessanti fenomeni e dinamiche sociolinguistiche: ad esempio la prevalenza di una varietà dialettale che si è imposta assorbendo le altre, oppure la formazione di una varietà mista come il cosiddetto *taliàn* di base veneta, che fu adottato anche da coloni di diversa provenienza regionale, come lombardi e friulani (Marcato 2007), oppure il *cocoliche* e il *lunfardo* nella zona del Rio de la Plata (Cancellier 2001).

Ancor oggi in Argentina e Brasile esistono dei centri abitati, già colonie, dove si parla un friulano che è il risultato di un'omologazione delle varietà parlate nelle diverse comunità d'origine in Friuli e del contatto costante e necessario con la lingua del paese d'immigrazione, spagnolo o portoghese. Si tratta di sistemi linguistici differenti, ma pur sempre di matrice neolatina, che hanno dato origine a interessanti fenomeni di *transfer linguistico*. Le competenze linguistiche acquisite si trasferiscono su quelle in via di acquisizione, creando un'interferenza che può essere positiva o negativa. Tradizionalmente è stato considerato solo il transfer negativo, per cui i sistemi linguistici già acquisiti provocano errori nella L<sub>2</sub>, oggi invece nella linguistica acquisizionale e nella glottodidattica si tende a valorizzare anche il transfer positivo (Rivers 1964: 126-129).

Il fenomeno dell'interferenza si manifesta maggiormente tra lingue strutturalmente affini, poiché è più forte la tendenza al transfer, che però non sempre risulta essere positivo (Calvi 1995). Inoltre va precisato che non è rilevante solo l'effettivo grado di affinità strutturale tra le lingue, ma anche quanto prossime o lontane le percepisce il discente. Ciò significa che il transfer da una lingua all'altra dipende dall'intuizione del parlante, cioè dalla distanza percepita tra le due lingue. L'interferenza, comunque, non dipende solo dalla distanza percepita, ma è imputabile anche a diversi fattori sia strutturali sia extra-linguistici che possono riguardare la varietà diastratica, diafasica o diatopica della lingua (Domínguez Vázquez 2001).

In questa sede saranno presentati alcuni dati e considerazioni emersi durante le lezioni del modulo glottodidattico nell'ambito dei corsi di perfezionamento FIRB "Valori identitari e imprenditorialità", che si sono tenuti nel 2010 e nel 2011 presso l'Università di Udine. Gli allievi che hanno frequentato questo corso erano tutti discendenti di emigrati friulani in America Latina e come L<sub>1</sub> possedevano lo spagnolo o il portoghese, talvolta con qualche frammentaria e limitatissima competenza di veneto o di friulano, acquisita in famiglia e nella comunità di residenza, mentre la conoscenza dell'italiano è frutto di apprendimento scolastico.

L'analisi contrastiva, presentata durante il corso, ha messo a confronto italiano, spagnolo e portoghese, con qualche esempio tratto anche dai dialetti veneti. I fenomeni presi in considerazione riguardavano i livelli fonologico, morfo-sintattico e lessicale. In buona parte essi sono stati ricavati dai parametri ladini che il linguista goriziano Graziadio Isaia Ascoli ha indicato nei suoi fondamentali *Saggi ladini* (1873). In questo contributo sono presi in considerazione solamente i parametri ascoliani fondamentali, confrontando contrastivamente gli esiti del friulano con quelli italiani, veneti, spagnoli e portoghesi e i fenomeni di transfer ad essi collegati.

Ad esempio, uno dei parametri ascoliani è quello contrassegnato dalla lettera  $\gamma$ : «conservarsi il S di antica uscita» (Ascoli 1873: 337). Insieme con spagnolo e portoghese, anche il friulano mantiene la sibilante finale, la cui conservazione ha importanti implicazioni morfologiche. In italiano, invece, la -s finale si è trasformata in [j], la quale – se preceduta da vocale atona – si fonde con quest'ultima o cade (es. NOS > *noi*, DAS > *dai*, AMATIS > *amate*, DORMIS > *dormi*). Anche nei dialetti veneti la -s finale è caduta già in epoca antica, ma si conserva in alcune forme verbali interrogative dove il pronome in enclisi si è saldato alla voce verbale (2<sup>a</sup> pers. sing. *gastu?*, *vastu?*, *distu?*).

La conservazione della -s finale – tratto conservativo che accomuna friulano, spagnolo e portoghese – si riflette nella morfologia, in particolare nelle desinenze nominali di plurale e nelle desinenze verbali di seconda persona (singolare e plurale). In questa sede ci soffermeremo in

particolare sulla formazione del plurale dei nomi, il cui confronto interlinguistico è stato oggetto di trattazione nell'ambito del corso FIRB, facendo emergere interessanti fenomeni di transfer.

Tra le lingue romanze, l'italiano e i suoi dialetti (assieme al rumeno) presenta il *plurale vocalico*, in virtù del quale si ottengono le forme plurali dei nomi commutando la vocale finale. Invece, friulano, spagnolo e portoghese (assieme a catalano, sardo e le altre varietà ladine) presentano il cosiddetto *plurale sigmatico*, ottenuto aggiungendo una desinenza in sibilante alla forma singolare del nome. Tale formazione costituisce un transfer positivo tra friulano, spagnolo e portoghese, come si è potuto ampiamente constatare con gli allievi del corso FIRB, e certamente fu un fattore positivo anche nel processo di acquisizione della lingua del paese d'accoglienza da parte degli immigrati friulanofoni.

Il *plurale sigmatico* si ottiene aggiungendo un morfema in sibilante (la desinenza *-s*) alla forma singolare dei nomi (sostantivi e aggettivi). Come si è detto, si tratta di un processo morfologico comune alle tre lingue:

– friulano: *il cjan* → *i cjans* “i cani”, *l'armâr* → *i armârs* “gli armadi”, *il banc* → *i bancs* “i banchi”, *il fradi* → *i fradis* “i fratelli”, *la man* → *lis mans* “le mani”, *la piel* → *lis piels* “le pelli”, *la lum* → *lis lums* “le lampade”, ecc.;

– spagnolo: *el libro* → *los libros* “i libri”, *el hombre* → *los hombres* “gli uomini”, *el café* → *los cafés* “i caffè”, *el turista* → *los turistas* “i turisti”, *el papá* → *los papás* “i papà”, *la casa* → *las casas* “le case”, *la torre* → *las torres* “le torri”, *la mamá* → *las mamás* “le mamme”, *la mano* → *las manos* “le mani”, ecc.;

– portoghese: *o livro* → *os livros* “i libri”, *o chapéu* → *os chapéus* “i cappelli”, *o boi* → *os bois* “i buoi”, *o café* → *os cafés* “i caffè”, *o turista* → *os turistas* “i turisti”, *a casa* → *as casas* “le case”, *a torre* → *as torres* “le torri”, *a maçã* → *as maçãs* “le mele”, *a mãe* → *as mães* “le madri”, ecc.

I nomi che al singolare terminano con una vocale accentata in friulano, spagnolo e portoghese presentano ugualmente il plurale sigmatico, mentre in italiano sono invariabili:

friulano	spagnolo	portoghese	italiano
<i>il cafè</i> → <i>i cafêš</i>	<i>el café</i> → <i>los cafés</i>	<i>o café</i> → <i>os cafés</i>	<i>il caffè</i> → <i>i caffè</i>
<i>il sofà</i> → <i>i sofâš</i>	<i>el sofá</i> → <i>los sofás</i>	<i>o sofá</i> → <i>os sofás</i>	<i>il sofà</i> → <i>i sofà</i>

Tuttavia questo processo morfologico, condiviso dalle tre lingue, conosce delle subregolarità linguospecifiche, come è emerso anche dal confronto condotto assieme agli allievi del corso FIRB. Oltre all'aggiunta della desinenza *-s*, nella formazione del plurale si possono verificare anche altre modifiche in alcune classi di nomi. Si tratta di regole di riaggiustamento differenti per ciascuna lingua.

Ad esempio, i nomi che al singolare terminano in *-s* o in *-x* [ks] nelle tre lingue restano invariati al plurale:

– friulano: *il pas* → *i pas* “i passi”, *il curtis* → *i curtis* “i coltelli”, *l'ors* → *i ors* “gli orsi”, *la crôš* → *lis crôš* “le croci”, *la vôš* → *lis vôš* “le voci”, ecc.;

– spagnolo: *el lunes* → *los lunes* “i lunedì”, *el atlas* → *los atlas* “gli atlanti”, *el virus* → *los virus* “i virus”, *el paraguas* → *los paraguas* “gli ombrelli”, *la crisis* → *las crisis* “le crisi”, *el tórax* → *los tórax* “i toraci”, ecc.;

– portoghese: *o alferes* → *os alferes* “gli alfieri”, *o lápis* → *os lápis* “le matite”, *o atlas* → *os atlas* “gli atlanti”, *o tórax* → *os tórax* “i toraci”, ecc.

Se però l'accento cade sull'ultima sillaba in spagnolo e portoghese – ma non in friulano – al plurale si aggiunge la desinenza *-es*. Spagnolo: *el dios* → *los dioses* “gli dei”, *el autobús* → *los autobuses* “gli autobus”, *el compás* → *los compases* “i compassi”, *el mes* → *los meses* “i mesi”, *el*

*país* → *los países* “i paesi, le nazioni”, ecc. Portoghese: *o deus* → *os deuses* “gli dei”, *o ananás* → *os ananases* “gli ananas”, *o mês* → *os meses* “i mesi”, *o país* → *os países* “i paesi, le nazioni”, ecc.

La differenza maggiore che si riscontra tra il friulano e le due lingue iberiche nella formazione del plurale consiste nel cosiddetto ‘plurale palatale’: il friulano conserva ancora traccia di un antico plurale vocalico in due classi di nomi maschili.

a) Tutti i nomi maschili che terminano in *-st* e alcuni terminanti in *-nt* trasformano la *t* finale in *cj* [c]: *il puest* → *i puescj* “i luoghi”, *l'imprest* → *i imprescj* “gli arnesi”, *l'artist* → *i artiscj* “gli artisti”, *il trist* → *i triscj* “i cattivi”, *il just* → *i juscj* “i giusti”, *il dint* → *i dincj* “i denti”, *il parint* → *i parincj* “i parenti”, *il grant* → *i grancj* “i grandi”, ecc.

b) I nomi maschili che terminano in *-l* o in *-li* (preceduto da vocale) trasformano questa terminazione in *i* [j]: *il cjavâl* → *i cjavai* “i cavalli”, *l'arbul* → *i arbui* “gli alberi”, *il biel* → *i biei* “i belli”, *il voli* → *i voi* “gli occhi”, *il zenoli* → *i zenoi* “i ginocchi”, *il spieli* → *i spiei* “gli specchi”, ecc.

Si nota qui la differenza del friulano con le due lingue iberoromanze dove i sostantivi e aggettivi maschili terminanti in *-l* presentano il plurale sigmatico:

friulano	spagnolo	portoghese	
<i>l'animâl</i> → <i>i animâi</i>	<i>el animal</i> → <i>los animales</i>	<i>o animal</i> → <i>os animais</i>	“gli animali”
<i>il barîl</i> → <i>i barîi</i>	<i>el barril</i> → <i>los barriles</i>	<i>o barril</i> → <i>os barris</i>	“i barili”
<i>facil</i> → <i>facii</i>	<i>fácil</i> → <i>fáciles</i>	<i>fácil</i> → <i>fáceis / fácis</i>	“facili”

Vista la divergenza di strutture dedicate, il ‘plurale palatale’ è risultato il meno perspicuo, dando origine a transfer negativo: infatti gli allievi del corso FIRB generalmente hanno applicato al friulano la costruzione sigmatica tratta dalle loro lingue (es. *\*arbuls*, *\*arbules*). In questo caso il passaggio diretto di regole e strutture dalla L1 alla lingua target ha prodotto un output erraneo.

In generale risultano poco numerose le ricerche contrastive tra italiano e spagnolo, ancor meno quelle tra italiano e portoghese e sono pressoché assenti quelle tra friulano e le altre lingue. D’altro canto, negli ultimi anni si nota una positiva tendenza a valorizzare il ruolo della dialettalità negli studi e applicazioni di linguistica acquisizionale e glottodidattica, ad esempio tra tedesco standard e *schwyzertütsch* (Häcki Buhofer - Burger 1998: 66-104). Si è notato, infatti, che certi fenomeni di transfer (positivo o negativo) originavano dal sostrato dialettale, anche in parlanti non attivamente dialettofoni.

Patrizia Giuliano - Simona Anastasio - Rosa Russo  
(Università degli Studi di Napoli Federico II)

### L’espressione del passato nelle interlingue di immigrati di area partenopea

Lo studio si propone di analizzare l’espressione delle relazioni temporali, con particolare riferimento all’area del passato, in racconti fittizi e biografici prodotti da diversi gruppi di apprendenti, nella fattispecie di immigrati slavi (ucraini e polacchi), maghrebini (marocchini, algerini e tunisini), nigeriani, ghanesi e singalesi, tutti di livello postbasico avanzato, con apprendimento per alcuni misto (istituzionale e naturale), per altri spontaneo.

Tutti i soggetti in questione risiedono nell’area di Napoli e dintorni, un’area particolarmente interessante per l’uso del passato, poiché l’input di esposizione fornisce ai residenti tre forme, entrambe ancora molto attive: il passato prossimo o composto, il passato remoto o semplice e l’imperfetto.

L'acquisizione delle relazioni temporali in italiano L2 da parte di soggetti immigrati ha attirato l'attenzione degli studiosi già da diverso tempo (per una panoramica, cf. GiacaloneRamat 2003), tuttavia sempre in relazione ad immigrati di area settentrionale (in particolare lombarda), in cui com'è noto, nell'italiano parlato, il passato remoto è stato del tutto soppiantato dal passato prossimo. Del resto, gli apprendenti studiati avevano L1 differenti da quelle dei soggetti da noi studiati. Il nostro studio permette, dunque, da un lato di approfondire una tematica cruciale della linguistica acquisizionale, dall'altro di valutare alcune componenti nuove legate al diverso input di esposizione degli informatori intervistati e alle loro lingue materne.

I dati analizzati sono di due tipi : racconti fittizi e biografici. I primi consistono in narrazioni elicitate attraverso due supporti: una storia per immagini (*Frog, where are you ?*, Meyer 1969) e un cartone animato della serie polacca Reksio (Marzalek 1967); tali narrazioni hanno permesso di avere un punto di confronto identico per tutti gli informatori. I racconti biografici hanno rappresentato un materiale ovviamente privilegiato per l'osservazione delle forme al passato nonostante l'ovvia diversità di tematiche affrontate dagli apprendenti. I dati di questi ultimi sono stati confrontati con dei gruppi di controllo italo-foni di area partenopea in relazione agli stessi compiti citati supra, al fine di stabilire similarità e divergenze rispetto ai nativi.

La nostra analisi dimostrerà che le forme del passato impiegate dagli immigrati non sono diverse da quelle dei nativi (passato prossimo, passato remoto e imperfetto), ma che il loro impiego può divergere in relazione alle funzioni testuali che tali forme esplicano nei testi degli italo-foni, con conseguenze evidenti per la *consecutio temporum* e l'organizzazione olistica del testo narrativo. Diamo di seguito alcuni stralci da alcuni gruppi:

(1) Ben, ghanese, racconto biografico

incontro un signore che mi dice # che aveva un amico in Udine # e mi mandò da lui # e sono rimasto due giorni diceva che in Udine è difficile trovare qualcosa da fare # qui [indica la fine della strada dove è stata fatta l'intervista] proprio qui in fondo # c'è una baracca là # e allora mi mandò in quella baraccadove ho fatto due settimane lì

(2) Susantha, Singalese, *Frog where are you?*

Poi a un certo punto il cane cade dalla finestra... # poi bambino scese# prende il cagnolino poi vanno nel bosco a cercare la rana

Alcuni gruppi mostrano peculiarità nell'uso di alcune forme. Il gruppo ghanese, ad esempio, sembra ricorrere al passato remoto, spezzando la *consecutio temporum*, per motivi di messa in rilievo di un evento pregnante, come accade nell'esempio (1), in cui il Passato Remoto è usato per evidenziare l'informazione che dà origine al racconto; il suo impiego sembra, dunque, legato a variabili di tipo emotivo, secondo un principio che è opposto a quello seguito dai nativi (cf. Bertinetto 1986 e, per il confronto tra nativi e apprendenti, Giuliano 2010/2011), per i quali il passato semplice è riservato alla funzione "narrativa" (di mera elencazione dei fatti) e non a quella "commentativa" (di coinvolgimento psicologico) come secondo la dicotomia di Weinrich (1964).

Il gruppo slavo, invece, mostra una spiccata tendenza all'impiego dell'« imperfetto narrativo », del tutto assente nelle narrazioni di altri apprendenti:

(3) Taras, Ucraino, *Frog*

ci stanno le vespe # il bambino saliva su albero visto che ci stanno le vespe e cane cominciato a scappare

(4) Alessandro, Ucraino, *Frog*

sono andati più lontano # hanno entrato in bosco # e in bosco comunque cercavano da tutti parti ma la rana non ci sta... pure una volta stava spaventato [= è stato spaventato] dal ## [l'intervistatore suggerisce "gufo"] dal gufo # è caduto dall'albero... era notte allora il gufo

seguivaper tutta la strada e *si metteva in paura* ragazzo e il cane [= ha messo paura al ragazzo e al cane / il ragazzo e il cane si sono spaventati]

Ora, sebbene tale impiego dell'imperfetto sia ampiamente descritto nei lavori specialistici (Bertinetto 1986), esso non è quasi mai rappresentato nelle narrazioni dei nostri italofofoni, il che rafforza il carattere di impiego peculiare da parte del gruppo slavo.

Il fatto che tutti i gruppi impieghino, seppure con percentuali più basse degli italofofoni, il passato remoto, dimostra che, nell'espressione del passato, l'apprendente avanzato dell'italiano L2 è in grado di perseguire una strategia « più sintetica» oltre quella analitica legata all'uso del passato composto (ausiliare + verbo lessicale non finito). Del resto, tutti i soggetti intervistati dichiarano di conoscere tutte e tre le forme del passato sebbene non sempre sappiano descriverne l'impiego (un impiego che, a nostro parere, è descritto in modo insoddisfacente nei testi di italiano L2).

### **Riferimenti bibliografici:**

- Bertinetto, P. M., 1986, *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano. Il sistema dell'indicativo*, Firenze, Accademia della Crusca.
- Giaccalone Ramat, A., 2003, *Verso l'italiano*, Roma, Carocci.
- Giuliano, P., 2011, "Imparare a narrare in italiano L2: le difficoltà morfologiche e discorsive dei livelli medio-avanzati". In A. Lamarra, (a cura di) *Atti della scuola di formazione di italiano linguaseconda / straniera: competenzad'uso e integrazione*, Roma, Edizioni Scientifiche Italiane.
- Marzalek, L. , 1967, Reksio, Cartoon Movies Studio, Filek H., Bielsko-Biala.
- Mayer, M., 1969, *Frog, where are you?*, New York, Dial Press.
- H. Weinrich, 2004, *Tempus. Le funzioni dei tempi nel testo*, Il Mulino, Bologna [Tempus.Besprochene und erzählteWelt, Kohlhammer, Stuttgart 1964].

*Paola Leone (Università del Salento- Lecce)*

### **Focus on form durante conversazioni esolingue via computer per l'apprendimento linguistico**

Lo studio intende descrivere e quantificare la varietà di sequenze di attenzione alla forma (*focus on form*) che si realizzano nel corso di scambi comunicativi Teletandem, ossia conversazioni esolingue mediate dal computer, in cui due parlanti mirano a potenziare le competenze espressive nella loro L2, lingua nativa del loro interlocutore. Tale ricerca si colloca nell'ambito della prospettiva interazionista (Long, 1996) e socioculturale vygotschiana (tra i più recenti es. Nassaji & Swain, 2000), che vedono come fondanti per l'acquisizione della L2 i processi dialogici attraverso i quali, ad esempio, i parlanti negoziano significati, verificano il funzionamento della lingua di studio, vengono esposti a forme di riparazione da parte del locutore esperto.

La ricerca si basa sull'analisi di dati videoregistrati e trascritti, raccolti durante esperienze di apprendimento reciproco e interattivo multimodale mediato dal computer, in cui i parlanti dialogano via audio-video e via chat, scambiando idee ed informazioni non solo su argomenti di loro interesse ma anche sulle lingue veicolo di comunicazione. Il doppio focus delle conversazioni si manifesta attraverso la presenza di sequenze di apprezzamento/accordo e, per quanto concerne l'attenzione alla lingua veicolare, attraverso turni di pedagogia naturale durante le quali i partecipanti correggono un uso linguistico errato del proprio interlocutore, negoziano significati, spiegano una regola della propria L1, ecc. In particolare, le sequenze di negoziazione del significato sono motivate da mancata comprensione di una parola o di un'espressione per cui sono finalizzate soprattutto a chiarire i contenuti di un messaggio. In tali contesti, almeno nelle sessioni collaborative con parlanti meno competenti in L2, la chat diventa uno strumento utile per facilitare la comunicazione: la scrittura (e a volte la traduzione) del vocabolo non noto rendono, infatti, il messaggio permanente e accessibile nel tempo, sottraendolo alla complessa decodifica della

riproduzione fonica (Leone, 2009). Diversamente, le sequenze di attenzione alla forma linguistica (es. forme di riparazione) scaturiscono invece dalla conoscenza imprecisa di un vocabolo o di un'espressione e, nelle conversazioni esolingue tra pari sono avviate molto spesso dal parlante in difficoltà che si dimostra insicuro della correttezza (o della comprensibilità) di una determinata espressione, chiedendo aiuto al proprio interlocutore (Rost-Roth, 1995).

Il feedback correttivo, come il processo di negoziazione del significato, promuovendo "noticing", ossia mettendo in risalto parte dell'input, facilita la memorizzazione e l'apprendimento della nuova forma (es. Schmit, 2001; Skehan 2003; Sheen, 2007 ; Trofi movich, Ammar & Gatbonton, 2007).

Studi sulle forme di feedback hanno permesso di individuarne le diverse caratteristiche, la presenza o meno in determinati contesti classe (Grassi, 2007) e hanno inoltre consentito di valutarne l'efficacia sull'apprendimento (es. Ammar & Spada, 2006; Ellis, Loewen & Erlam, 2006 ; Lyster, 2004; Lyster & Izquierdo, 2009). La classificazione dei diversi tipi di feedback distingue tra interventi espliciti e impliciti. Nei primi il parlante competente mette in evidenza informazioni a carattere metalinguistico, indicando a volte anche il tipo di errore (Ellis & Sheen, 2006; Sheen, 2004, 2006). Nei secondi, il parlante incorpora la riformulazione nel discorso senza evidenziarne la valenza correttiva (es. *recast*). Gli studi sull'efficacia del feedback sono perlopiù quasi-sperimentali e condotti in classi di lingue considerando l'interazione docente-studente. Tra tutte le forme di feedback, le sollecitazioni (*prompts*) si dimostrano più produttive in relazione all'utilizzo del genere grammaticale in francese (Lyster, 2004), dell'aggettivo possessivo in inglese (*his, her*) da parte di francofoni che apprendono l'inglese (Ammar e Spada, 2006) e del *past tense* in inglese (Yang & Lister, 2010). In particolare, Ammar e Spada (ibidem), oltre a confermare la validità delle sollecitazioni, sottolineano anche i potenziali benefici del *recast* con apprendenti di livello avanzato.

Per quanto riguarda gli studi di laboratorio, McDonough (2007) sottolinea l'impatto positivo che il *recast* e la richiesta di chiarimento hanno sulla comparsa dei verbi al passato semplice in inglese L2. In Lee (2008) vengono studiate le modalità di gestione delle procedure di attenzione alla forma durante scambi comunicativi via chat tra pari nativi e non-nativi. La studiosa dimostra che la comunicazione scritta sincrona via computer rende salienti sia l'uso non standard sia la rispettiva modifica, sollecitando i partner a prestare attenzione alla forma linguistica.

Per quanto concerne invece situazioni naturali di apprendimento interattivo, le ricerche sono state condotte sul tandem faccia a faccia, un contesto di apprendimento simile ma non del tutto assimilabile al contesto in esame per il presente studio, vista la mediazione del computer che offre la possibilità di impiego di più canali comunicativi (es. video-orale e scrittura della chat) e limita la visione dell'interlocutore alla parte superiore del suo corpo, permettendo di vedere solo pochi elementi dell'ambiente che lo circonda.

Attraverso l'analisi di interazioni tra parlanti con diversi livelli di competenza in L2, si intende rispondere ai seguenti quesiti di ricerca:

1. Quali caratteristiche hanno le varie forme di feedback correttivi durante gli scambi Teletandem?
2. Il parlante esperto modifica sempre l'uso linguistico non corretto?
3. Quali errori vengono corretti (es. lessicali, sintattici)?
4. Quali modalità di riparazione dell'errore hanno maggiore effetto sulla produzione immediata dell'apprendente?
5. Esiste una correlazione tra l'impiego di alcune forme di feedback correttivo ed il livello di competenza del parlante di L2?

Lo studio verrà condotto tenendo presente le seguenti caratteristiche del feedback:

- tipologia (esplicito vs. implicito);
- obiettivi (grammaticale, lessicale, ecc.);
- lunghezza in termini di parole;
- incorporamento nella produzione in L2.

Si terrà conto inoltre del numero di occorrenze delle varie forme di feedback correttivo.

Oltre che necessaria ai fini di una mera descrizione della struttura di questa particolare forma di dialogo e di apprendimento, l'analisi di tali aspetti dello scambio comunicativo telecollaborativo sembra utile per definire in futuro le modalità didattiche e l'efficacia del Teletandem per lo sviluppo dell'interlingua.

*Egle Mocciaro (Università di Palermo)*

### **Aspetti della prosodia nell'interlingua di apprendenti vietnamiti di italiano L2: un'ipotesi di trattamento task-based in contesto guidato.**

È un fenomeno noto e ampiamente documentato che l'apprendimento delle strutture prosodiche dell'italiano possa subire considerevoli rallentamenti in ragione della distanza tipologica tra L1 e L2 (cfr. inter al. le analisi su parlanti sinofoni in Costamagna 2011). Sulla base di questa assunzione teorica, il presente intervento prende le mosse dall'analisi dell'interlingua di un campione di apprendenti vietnamiti adulti, selezionato nell'ambito dei corsi di italiano L2 presso la Scuola di lingua italiana per stranieri dell'Università di Palermo. L'attenzione sarà, in particolare, focalizzata sui problemi relativi all'acquisizione delle variazioni intonative dell'italiano e, dunque, della funzione distintiva che esse ricoprono a livello pragmatico. Tali problemi saranno affrontati in una prospettiva empirica che mira a valutare il grado di incidenza che un contesto di apprendimento guidato esercita nell'acquisizione di tali strutture (Long 1983; Ellis 2003). A tale scopo, gli apprendenti saranno sottoposti ad uno schema di intervento alle indicazioni metodologiche della didattica acquisizionale (Rastelli 2009; Nuzzo e Rastelli 2011). L'intervento avrà una durata complessiva di 10 ore, corrispondenti al 10% dell'intero corso (40 ore distribuite in due settimane), e sarà strutturato come segue:

A) *Diagnosi*: la prima fase (2 ore) ha valore diagnostico e, pertanto, si collocherà nella fase iniziale del corso: verranno selezionati due gruppi di italiano L2 di livello intermedio, ciascuno dei quali comprendente almeno due studenti vietnamiti (le classi sono linguisticamente disomogenee); a ciascun gruppo verrà proposto un lavoro di interazione orale, mirante ad elicitarne le strutture intonazionali disponibili o mancanti nell'interlingua degli apprendenti. Gli studenti del primo gruppo costituiranno il *gruppo sperimentale* cui verrà somministrato un trattamento mirato; gli altri, invece, costituiranno un *gruppo di controllo*, al quale non verrà proposto alcun tipo di intervento.

B) *Trattamento*: sulla base dei dati emersi verrà strutturato e proposto, durante la prima settimana di corso, un trattamento basato su un *task* specifico (per esempio, un *task interazionale* come la simulazione di un talk show, che lascia spazio all'emersione di diversi profili intonativi, o un *task* consistente nella ricostruzione di un dialogo sulla base di una sequenza di immagini accompagnate da un testo scritto), che sarà accompagnato da un feedback da parte del somministratore (dal momento che i problemi relativi alla fonologia e alla prosodia ricevono, soprattutto nell'ambito dei corsi intensivi, un'attenzione assai ridotta rispetto ai temi di morfosintassi, sarà possibile isolare con facilità la variabile interessata e determinare con un certo grado di precisione i tempi e la durata del trattamento, che non si incrocerà in nessun caso con i regolari interventi in classe del docente).

C) *Ripetizione a cicli*: nel periodo successivo, gli studenti saranno sottoposti ad una prima verifica dell'apprendimento (tramite un lavoro di lettura di frasi diverse precostituite che permettono specifici contorni intonativi), eventualmente accompagnato da un feedback esplicito da parte del somministratore. Successivamente saranno sottoposti a un nuovo task relativamente libero, allo scopo di verificare lo status dell'acquisizione guidata delle variazioni intonazionali.

#### **Riferimenti bibliografici:**

Costamagna, L. (2011). L'apprendimento della fonologia dell'italiano da parte di studenti sinofoni: criticità e strategie. In: E. Bonvino e S. Rastelli (a cura di), *La didattica dell'italiano a studenti*

- cinesi e il progetto Marco Polo*. Atti del XV seminario AICLU, Roma, 19 febbraio 2010, pp. 49-65 Pavia: Pavia University Press.
- Costamagna, L. e Giannini, S. (2003). *La fonologia dell'interlingua. Principi e metodi di analisi*. Milano: Franco Angeli.
- Ellis, N. (2003). Construction, Chunking and Connectionism: The Emergence of Second Language Structure. In: Doughty, C. e Long, M. (ads). *The Handbook of Second Language Acquisition*, pp. 63-103. London: Blackwell.
- Giacalone Ramat, A. (1994). Il ruolo della tipologia linguistica nell'acquisizione di lingue seconde. In: A. Giacalone e M. Vedovelli (a cura di), *Italiano: lingua seconda/lingua straniera*. Roma: Bulzoni.
- Giacalone Ramat, A. (a cura di) (2003). *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.
- Long, M. (1983). Does Second Language Instruction Make a Difference? A Review of Research. *TESOL Quarterly* 17/3: 359-382.
- Nuzzo, E., e Rastelli, S. (2011). *Glottodidattica sperimentale*. Roma: Carocci.
- Rastelli, S. (2009). *Che cos'è la didattica acquisizionale*. Roma: Carocci.

*Bruno Moretti (Università di Berna)*

### **Il dialetto come L2**

Finora solo pochissimi studi si sono concentrati sull'apprendimento di un dialetto come L2. Ci si può chiedere se questa mancanza di un interesse specifico sia legata alla non rilevanza dei dialetti per la teoria generale dell'apprendimento di lingue seconde (dato che i dialetti sono lingue come le altre), al fatto che l'apprendimento di dialetti come L2 sia relativamente poco diffuso (ma ciò non vale per tutte le situazioni nazionali), o, per esempio ancora, al fatto che in tradizioni differenti il concetto stesso di dialetto venga inteso in modo differente (con, per esempio, un netto contrasto tra la tradizione anglosassone e quella continentale) e quindi i dialetti possano essere a volte altre lingue autonome e a volte varietà di una lingua. È subito chiaro che queste prime risposte approssimative e spontanee alla nostra domanda iniziale suscitano a loro volta altre domande e richiedono di essere precisate. Nel corso della nostra relazione cercheremo quindi di approfondire queste tematiche basandoci su materiali ed esempi italo-romanzi e di altre tradizioni e di definire meglio quale possa essere l'interesse specifico che motiva lo studio dell'apprendimento di dialetti come L2.

*Gabriele Pallotti (Università di Modena)*

### **Studiare i contesti di apprendimento linguistico: modelli teorici e principi metodologici**

La relazione ha lo scopo di identificare i diversi livelli a cui si può invocare la nozione di contesto nello studio dell'acquisizione di una seconda lingua. 'Contesto' è infatti un costrutto estremamente ampio, che può applicarsi tanto a livelli generalissimi come la cultura e la società in cui ha luogo l'apprendimento, quanto a livelli estremamente circoscritti come il setting conversazionale o la sequenza di turni in cui si manifesta una particolare produzione verbale. Verranno presi in esame alcuni modelli teorici che spiegano i rapporti tra contesto e apprendimento linguistico, citando i principali studi e mantenendo sempre uno sguardo critico sulle metodologie di ricerca utilizzate.

## **Contesti di apprendimento guidato a confronto. Idee per un modello di analisi dell'interazione nel *task-based language learning***

Il presente contributo intende confrontare l'interazione che si sviluppa in due contesti di apprendimento guidato alla luce dei primi risultati relativi a un progetto di ricerca attualmente in corso di realizzazione, che prevede un'analisi diacronica dell'interlingua in tre gruppi di parlanti: un gruppo sperimentale costituito da apprendenti guidati con metodo del *task-based language learning* e due gruppi di controllo, composti il primo da apprendenti guidati con metodi diversi dal *task* e il secondo da apprendenti spontanei. I tre gruppi sono omogenei per profilo socio-culturale e per livello linguistico di partenza (cfr. Pellitteri in stampa).

Il confronto riguarderà i due gruppi di apprendenti guidati. Benché non sia possibile pensare che sussista una totale inconciliabilità fra metodi basati sul *task* e altri metodi comunicativi, è tuttavia possibile immaginare che differenze fra modelli didattici diversi possano emergere a partire dall'analisi delle strutture interazionali che li caratterizzano. Ci si potrebbe chiedere, ad esempio, che tipo di interazione si crea in contesti di apprendimento guidato che mantengono una esplicita focalizzazione sulla lingua. Nel contempo, sarà interessante osservare il processo interazionale di ricostruzione e rappresentazione del contesto spontaneo di apprendimento linguistico all'interno della classe. Quest'ultimo aspetto fa del *task-based language learning* un metodo che si propone di contribuire a fare della classe un contesto interessante anche per la ricerca acquisizionale, in quanto consente al linguista acquisizionale di entrare in una classe e usare i dati degli apprendenti partendo dalla interazione tra loro e con l'insegnante.

Occorrerà, inoltre, chiedersi attraverso quali modalità interazionali il *task* riesce a fare in modo che lo studente non soltanto utilizzi la lingua come strumento di comunicazione, ma sia anche in grado di rilevare autonomamente le potenzialità, ma anche i limiti, della sua interlingua.

Queste domande giustificano la necessità teorica di individuare quali sono i punti in cui la struttura interazionale del *task-based language learning* differisce dalla struttura dei metodi comunicativi diversi dal *task*. L'ipotesi interazionista è, peraltro, uno dei supporti teorici forti del metodo *task* (Ellis 2003). Se, tuttavia, già ampiamente studiata è l'azione del contesto nel determinare la struttura interazionale della classe di lingua in generale, ancora agli inizi, ma molto promettenti, sono le osservazioni sistematiche che mirano a ricostruire i pilastri che sorreggono l'impalcatura interazionale del *task-based language learning* (interessanti osservazioni si trovano in Michel et alii 2007 e Pallotti e Ferrari 2008). Tale ricostruzione passa anche attraverso una ridefinizione del concetto stesso di contesto, che non sempre ha ricevuto la dovuta attenzione da parte degli studiosi, tanto più nelle interazioni istituzionali (a cui appartiene l'interazione in classe).

In questa prospettiva, l'analisi sarà concentrata sul differente ma costante lavoro di gestione delle varie tipologie di interazione che ha luogo nei due gruppi di apprendenti guidati posti sotto osservazione. L'ipotesi da sottoporre a verifica è che la differenza risieda nella maggiore attenzione alla variabilità interazionale che il *task-based language learning* impone all'insegnante, il cui ruolo di guida diviene paradossalmente ancora più cruciale che in altri modelli didattici. Si individuerà e si confronterà lo spazio che nei due gruppi osservati viene assegnato ai molteplici livelli contestuali (Seedhouse e Richards 2009) che agiscono nei diversi momenti in cui è divisa la lezione. Punto cruciale sarà l'attenzione rivolta al rapporto fra "contesto globale/istituzionale" (la collocazione temporale della singola lezione all'interno del corso e i vincoli che la programmazione del corso comporta), "contesto locale" (i vari momenti di cui la lezione si compone), e "micro-contesto" (le singole istanze interazionali così come vengono concretamente a realizzarsi). Il parametro rilevante in base al quale si procederà all'analisi dei dati è il grado di simmetria/asimmetria determinato dalle variabili contestuali considerate.

### **Riferimenti bibliografici:**

- Bettoni C. (2008), *Glottodidattica e ricerca*, in Grassi, Bozzone Costa, Ghezzi (a cura di) (2008), pp. 171-175.
- Ellis R. (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Ferrari S., Nuzzo E. (2009), *Task per l'elicitazione di strutture opzionali in italiano L2*, in "Rassegna italiana di linguistica applicata", XLI, I, pp. 235-249.
- Michel, M. C., Kuiken, f., & Vedder, I. (2007), *The influence of complexity in monologic versus dialogic tasks in Dutch L2* in *International Review of Applied Linguistics*, 45 (2007), pp. 241-259.
- Nunan D. (2004), *Task-Based Language Teaching. A comprehensively revised edition of Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Nuzzo E., Rastelli S. (2011), *Glottodidattica Sperimentale*, Carocci, Roma.
- Pallotti, G., Ferrari, S. (2008), *La variabilità situazionale dell'interlingua: implicazioni per la ricerca acquisizionale e il testing linguistico*, in G. Bernini, L. Spreafico, A. Valentini (a cura di), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*, Guerra, Perugia, pp. 437-461.
- Pellitteri, A. (in stampa), *L'uso del Task-Based Language Learning per confrontare i contesti di acquisizione*, comunicazione presentata al Convegno-Seminario "Nuovi contesti di acquisizione e insegnamento: l'italiano nelle realtà plurilingui", Bergamo 12-14 giugno 2012.
- Seedhouse, P., Richards, K. (2009), *Describing and analysing institutional varieties of interaction*, in H. Bowles, P. Seedhouse (a cura di), *Conversation Analysis and Languages for Specific Purposes*, Peter Lang, Bern, pp. 17-36.

*Antonia Rubino (Università di Sydney)*

### **L'italiano in Australia tra lingua immigrata e lingua seconda**

Secondo i dati del censimento australiano del 2011, l'italiano è parlato in casa da 295.000 persone, delle quali oltre il 43% nate in Australia, collocandosi così tra le lingue immigrate presenti in questo continente al secondo posto come numero di parlanti, dopo il mandarino. Oltre a questa notevole presenza in ambito domestico, l'italiano in Australia gode ancora di buona salute anche nell'ambito della comunità italo-australiana, e vanta infine una lunga tradizione di insegnamento a tutti i livelli del sistema scolastico e universitario, nonché in numerosi corsi extracurricolari.

In questo intervento mi soffermo sui diversi contesti in cui si parla e insegna l'italiano, illustrandone le valenze che assume di volta in volta come lingua immigrata, lingua seconda e di apprendistato linguistico, lingua di cultura e del 'made in Italy'.

Nella mia discussione identificherò i fattori che sostengono l'apprendimento dell'italiano, nonché i punti di debolezza vis-à-vis le altre lingue immigrate e il persistente 'monolingual mindset' (Clyne 2005) che caratterizza la società australiana.

*Salvati L. - Vitale G - Pellegrino E. - Vitale M. - Lipari S.*

*(Università degli Studi di Napoli "L'Orientale")*

### **La competenza prosodica nella classe di lingue. L'italiano in contesto L2, LS ed e-learning**

La competenza in una lingua seconda non prevede soltanto una conoscenza di tipo lessicale e morfo-sintattico, ma richiede anche la capacità di trasmettere significati di tipo pragmatico e di veicolare l'intenzione comunicativa modulando i parametri ritmico-prosodici della L2 in maniera analoga ai parlanti madrelingua [1-5]. Numerosi studi sulla qualità del parlato in L2 sono stati dedicati prevalentemente all'analisi delle caratteristiche segmentali della produzione orale [6-8]. Di recente, nel campo dell'acquisizione della L2 sono stati condotti studi che hanno rivalutato il ruolo della componente soprassegmentale nello sviluppo delle abilità di produzione orale [9-11]. Alcune

ricerche preliminari hanno dimostrato che i parlanti L2 non riescono a comunicare in maniera efficace, in quanto trasferiscono i tratti ritmico-intonativi della propria L1 nella lingua di arrivo o tendono a modularli nella L2 disattendendo le aspettative del parlante nativo [12-14].

Dal momento che la competenza prosodica in una seconda lingua è il risultato di una complessa serie di variabili, quali quantità e qualità di esposizione alla L2, contesti di apprendimento e differenze individuali relative a motivazione, attitudine e filtro affettivo [15], questa ricerca si propone di valutare l'influenza del contesto di apprendimento nello sviluppo della competenza prosodica. In particolare, in prospettiva comparativa, sono stati presi in considerazione i seguenti contesti di apprendimento dell'italiano:

- apprendimento guidato dell'italiano LS in presenza;
- apprendimento guidato dell'italiano L2 in presenza;
- apprendimento dell'italiano LS in modalità *e-learning*.

Nello specifico, si intende determinare quali siano i parametri ritmico-intonativi maggiormente influenzati dai diversi contesti di apprendimento.

Per la nostra ricerca abbiamo dunque coinvolto:

- 4 apprendenti polacchi di italiano LS, dell'Università di Katowice;
- 4 apprendenti polacchi di italiano L2, studenti Erasmus dell'Università degli Studi di Napoli "L'Orientale";
- 4 apprendenti polacchi di italiano LS in modalità *e-learning*, frequentanti il corso a distanza di *Lingua e Cultur@ italiana*, erogato tramite piattaforma Moodle del CILA MouVE - Università degli Studi di Napoli "L'Orientale".

Quest'ultima categoria di apprendenti è stata selezionata al fine di verificare l'efficacia dell'apprendimento digitale e delle soluzioni didattiche in *e-learning* per lo sviluppo della competenza prosodica in L2. *Lingua e Cultur@ italiana* del CILA ricorre a canali di interazione sincrona multimodale e integra Moodle con ambienti di tipo collaborativo, per promuovere l'apprendimento interattivo dell'italiano tramite un'esposizione alla lingua diretta e reale. Le attività comunicative di "interazione mediata dal computer", realizzate tramite software *open source* (*Skype*), consentono agli apprendenti polacchi di comunicare attraverso differenti modalità simultanee, soprattutto l'orale trasmesso, al fine di migliorare le abilità linguistiche orali, sia primarie sia integrate, con un *focus* sulla pronuncia e sugli aspetti prosodici dell'italiano [16].

Tutti i partecipanti avevano un livello di competenza linguistica pari a B1 (QCER). Nello studio sono stati coinvolti anche 4 parlanti madrelingua di provenienza campana in qualità di gruppo di controllo.

Ai soggetti coinvolti sono state somministrate due tipologie di task. Nel primo task, i partecipanti hanno letto un testo narrativo di c.ca 500 parole; nel secondo, invece, hanno recitato dei brevi dialoghi costituiti da domande a risposta aperta, domande a risposta chiusa e domande alternative. Le registrazioni sono state effettuate in camera anecoica. Il corpus così raccolto è stato sottoposto ad analisi spettro-acustica e per ciascun parlante sono stati misurati: il numero delle singole catene foniche e delle sillabe di ciascuna catena fonica; la durata delle singole catene foniche, delle pause silenti e delle pause non silenti, o disfluenze; i valori di  $f_0$  min ed  $f_0$  max. A partire dalle misure rilevate, sono stati calcolati i seguenti indici prosodici per ciascun parlante:

- la velocità di articolazione (VdA), intesa come rapporto tra numero delle sillabe e durata delle catene foniche (sill/s);
- la velocità di eloquio (VdE), intesa come rapporto tra numero delle sillabe e tempo dell'enunciato (sill/s);
- fluenza (F), intesa come rapporto fra il numero delle sillabe e il numero delle catene foniche (sill/cf);
- la durata del silenzio e delle disfluenze, in valore percentuale;
- la durata media delle pause silenti (S);

•il *range* tonale, inteso come la differenza tra il valore massimo e minimo della  $f_0$  dell'enunciato, calcolato in semitoni (st), in quanto tale unità di misura consente di rendere confrontabili i dati relativi a parlanti diversi.

I modelli intonativi delle diverse tipologie di domande prodotte dai tre gruppi di apprendenti sono stati analizzati tramite il software *Praat* e confrontati con le produzioni corrispondenti dei parlanti nativi.

I primi risultati delle nostre analisi evidenziano che i diversi contesti di esposizione all'input linguistico influenzano lo sviluppo della competenza prosodica. In particolare, per quanto riguarda il parlato letto, la VdA tende a rimanere invariata tra i tre gruppi di apprendenti; emergono, invece, variazioni rispetto alla gestione delle pause silenti e delle disfluenze rispetto ai parlanti nativi.

Per quanto concerne l'analisi comparativa dei contorni intonativi delle domande, nei tre gruppi si evidenzia una diversa consapevolezza della valenza pragmatica della modulazione intonativa nella L2. Ulteriori dati saranno discussi nel dettaglio.

### **Riferimenti bibliografici:**

- [1] Hymes, D.H. (1971), *On communicative competence*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- [2] Kramsch, C. (1986), *From language proficiency to interactional competence*, *The Modern Language Journal*, 70(4).
- [3] Kasper, G., Rose, K. R. (2002), *Pragmatic development in a second language*, Malden, MA and Oxford, UK: Blackwell.
- [4] Lee, Y.-A. (2006), *Towards respecification of communicative competence: Condition of L2 instruction or its objective?* *Applied Linguistics*, 27(3).
- [5] Radel, M. (2009), *Acquisition on second language intonation*, BoD.
- [6] Flege, J.E., Munro, M.J., MacKay, I.R.A (1995), *Effects of age of second-language learning on the production of English consonants*, *Speech Communication*, 16.
- [7] Flege, J.E., Bohn, O.S., Jang, S. (1997), *Effects of experience on non-native speaker's production and perception of English vowels*, *Journal of Phonetics*, 25.
- [8] Piske, T., MacKay, I.R.A., Flege, J.E (2001), *Factors affecting degree of foreign accent in an L2: a review*, *Journal of Phonetics*, 29, 191–215.
- [9] Horgues, C. (2005), *Contribution à l'étude de l'accent français en anglais. Quelques caractéristiques prosodiques de l'anglais parlé par des apprenants francophones et leur évaluation perceptive par des juges natifs*, in *Actes des VIIIèmes RJC ED268 'Langage et langues'*, Paris III, 21 mai, 79–83.
- [10] De Meo, A., Pettorino, M. (2012), *Prosodia e italiano L2: cinesi, giapponesi e vietnamiti a confronto*, in *Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica, educativa* (R. Bozzone Costa, L. Fumagalli, A. Valentini, a cura di), Perugia: Guerra Edizioni, 59-72.
- [11] De Meo, A., Pettorino, M., Vitale, M. (2012), *Non ti credo: i correlati acustici della credibilità in italiano L2*, in *Atti dell'XI Congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata. Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta* (G. Bernini, C. Lavinio, A. Valentini, M. Voghera, a cura di), Perugia: Guerra Edizioni, 229-248.
- [12] Clennell, C. (1997), *Raising the pedagogic status of discourse intonation teaching*, *ELT Journal* Volume 51/2 April.
- [13] Busà, M.G. (2008), *Teaching prosody to Italian learners of English: Working towards a new approach*, in *Ecolingua: The Role of E-corpora in Translation, Language Learning and Testing* (C. Taylor, editor) Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste, 113-126.
- [14] Busà, M.G. (2010), *Effects of L1 on L2 pronunciation: Italian prosody in English*, in *EIL, ELF, Global English: Teaching and Learning Processes* (C. Gagliardi and A. Maley, editors) BERN: Peter Lang.

- [15] Krashen, S. (1988), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon.
- [16] Elia, A., De Santo, M. (2011), *Un percorso di lingua e cultura italiana on line*, in *E-learning con Moodle in Italia: una sfida tra passato presente e futuro* (M. Baldoni, C. Baroglio, S. Coriasco, M. Marchisio, S. Rabellino, a cura di) Seneca Edizioni, 137-146.

*Ineke Vedder (Università di Amsterdam) - Veronica Benigno (Pearson Language Testing, Londra)*  
**Ricchezza lessicale e uso del lessico di base nelle produzioni scritte in italiano L2 e italiano L1.**

Le ricerche sull'apprendimento del lessico della lingua seconda si sono concentrate su alcuni temi rilevanti, quali la costruzione della conoscenza lessicale, la relazione esistente tra conoscenza del lessico di base e competenza linguistica, il ruolo della frequenza nell'apprendimento lessicale, la differenza tra apprendimento implicito e esplicito, le strategie utilizzate dagli apprendenti (Bardel & Lindqvist 2011; Bardel et al. 2012; Lindqvist et al. 2011; Laufer & Nation 1995; Milton 2009; Read 2000). Gli studi che indagano la relazione esistente tra conoscenza del lessico e competenza linguistica nella L2 hanno sviluppato indici che misurano la ricchezza, la varietà o la densità lessicale dei testi prodotti dagli apprendenti (tra i numerosi studi, si veda, ad esempio, Laufer, Nation, 1995, 1999; Malvern et al., 2004; Treffers-Daller et al., 2008).

Il presente contributo riporta i risultati di una ricerca volta a misurare la ricchezza lessicale (in termini di frequenza d'occorrenza) di 78 produzioni scritte di 39 apprendenti adulti di italiano L2. Al fine di operare il confronto tra le produzioni scritte in italiano L1 e L2, i risultati dei non nativi sono confrontati con quelli ottenuti dall'analisi di 36 testi scritti da un gruppo di controllo composto da 18 parlanti nativi di italiano L1. L'obiettivo principale è quello di trovare la correlazione esistente tra ricchezza lessicale e competenza linguistica degli apprendenti di italiano L2, e di mettere a confronto i risultati ottenuti dagli apprendenti con quelli ottenuti dal gruppo di controllo. L'analisi si concentra sulla distribuzione del lessico in tre fasce di frequenza contenenti i 3000 vocaboli più frequenti dell'italiano, create sulla base di un corpus di dati orali (Bardel & Lindqvist 2011; Bardel et al. 2012; Lindqvist et al. 2011). Un ulteriore obiettivo è quello di esaminare l'uso di unità fraseologiche standardizzate ('collocazioni') nelle produzioni degli studenti nativi e non nativi. Una maggiore competenza linguistica potrebbe infatti essere altresì correlata a un maggiore uso di unità fraseologiche. Negli studi sull'apprendimento del lessico nella lingua seconda e nella lingua materna vi è comune accordo nel ritenere che le parole non siano apprese come unità isolate, ma in un complesso intreccio di relazioni semantiche, tanto sul piano paradigmatico che su quello sintagmatico (Aitchinson 2003; Hoey 2005; Lo Cascio 2007; Nation 2001).

Agli apprendenti, studenti universitari di madrelingua olandese, sono stati somministrati due compiti di scrittura argomentativa e due test di livello (*C-test* e *Dialang*) che misurano il grado di conoscenza linguistica generale di partenza dei partecipanti. Gli studenti italiani, della stessa età degli studenti non nativi, sono stati sottoposti agli stessi test. I testi analizzati sono produzioni di carattere argomentativo di studenti universitari di italiano L2 di livello A2-B1 secondo il QCER, e di parlanti nativi, anch'essi studenti universitari e della stessa fascia d'età.

Ci attendiamo, in primo luogo, di trovare una correlazione tra ricchezza lessicale e competenza linguistica degli apprendenti L2. Infatti, le parole più frequenti nell'input dovrebbero essere le prime ad essere imparate in un contesto d'apprendimento spontaneo, mentre quelle meno frequenti dovrebbero essere acquisite in un secondo momento, quandogli apprendenti sono stati esposti per un periodo maggiore all'input e hanno sviluppato abilità linguistiche che gli consentono di passare ad uno stadio più avanzato di competenza lessicale. Intendiamo verificare, in secondo luogo, la validità dell'ipotesi secondo cui i parlanti stranieri dovrebbero utilizzare soprattutto le parole più frequenti della lingua d'arrivo e comunque sempre in misura minore rispetto ai parlanti nativi, che dovrebbero adoperare più spesso anche le parole di rara occorrenza. Nei testi degli studenti nativi, dovremmo poter riscontrare un numero più alto e una maggiore varietà di

collocazioni rispetto alle produzioni dei non nativi, e soprattutto rispetto agli apprendenti di livello di competenza linguistica più bassa.

Nella presentazione forniremo, innanzitutto, un breve quadro teorico dei meccanismi in gioco nell'acquisizione lessicale di una lingua seconda. Inoltre, descriveremo gli obiettivi della ricerca, il corpus dei dati su cui si basa la nostra analisi, il profilo degli apprendenti di lingua seconda e del gruppo di controllo, i task di scrittura utilizzati per la raccolta dei dati e i test adottati per la valutazione della competenza linguistica nella L2 (*C-test e Dialang*). In seguito, spiegheremo la metodologia adottata per la codificazione dei testi (*Treetagger*) e gli indici utilizzati per misurare la ricchezza lessicale (*Linguistic Profile Analysis*; Laufer & Nation 1995). Infine, descriveremo gli strumenti di analisi statistica adoperati, e il metodo di analisi e di classificazione delle collocazioni. Attraverso i risultati dell'analisi quantitativa e qualitativa svolta, saranno ricavate implicazioni teoriche e didattiche inerenti lo sviluppo della competenza lessicale nella lingua seconda.

*Alessandro Vietti, Lorenzo Spreafico (Libera Università di Bolzano)*

### **Apprendere le lingue in situazioni di multilinguismo: il caso dell'italiano a Bolzano**

Quali le differenze tra l'apprendere una lingua in un contesto tendenzialmente monolingue o in uno multilingue? Nel nostro contributo cerchiamo di rispondere al quesito e di offrire alcune riflessioni di ordine generale muovendo dall'analisi di fenomeni sociofonetici (Foulkes/Docherty 2006) - in particolare la distribuzione di /r/ - attestati nella comunità linguistica altoatesina. La specificità del contesto analizzato - caratterizzato da storici rapporti tra le varietà di italiano e di tedesco - permette di osservare e analizzare il complicato intreccio tra dinamiche sociolinguistiche, interferenze derivate dal contatto e processi di acquisizione nell'apprendimento di categorie fonologiche.

Offriamo quindi anzitutto una descrizione dell'ambito sociolinguistico mirata a definire con chiarezza - e sulla base dei complessi rapporti tra le varietà di italiano e di tedesco presenti in Alto Adige - la specificità del contesto di apprendimento. Mostriamo poi quale sia lo spazio di variazione dei suoni /r/ nell'italiano parlato a Bolzano, proponendo un'analisi tanto delle realizzazioni coronali tipiche delle varietà di italofofoni (quasi) monolingui, quanto di quelle dorsali solitamente caratteristiche delle varietà di tedescofoni bilingui, ovvero di quelle attraversate in misura maggiore o minore dall'influenza del sostrato (dialettale) tedesco (Spreafico/Vietti 2010). L'analisi, elaborata muovendo da un campione di circa duemila occorrenze ricavate dal *corpus FONIAA - Fonetica e Fonologia dell'Italiano in Alto Adige* che contiene le produzioni spontanee, semiguidate e guidate di 14 informanti bilingui, non riguarda la caratterizzazione spettroacustica degli allofoni già proposta altrove, quanto piuttosto l'identificazione di possibili relazioni tra la variabilità degli allofoni e (a) il contesto distribuzionale degli stessi (nella catena fonica e all'interno della sillaba); (b) il compito comunicativo (parlato spontaneo *vs.* *map task vs.* lettura di frasi o parole); (c) il grado di esposizione all'*input* bilingue del parlante, articolato in indicatori quali le lingue impiegate nell'ambiente familiare e il percorso scolastico seguito (tipicamente dicotomico: o tedesco, o italiano). L'analisi delle corrispondenze multiple (v. Vietti 2012) applicata ai dati elicitati svela così la possibilità di individuare nell'italiano di tedescofoni almeno due varietà marcatamente distinte e caratterizzate dalla presenza di insiemi complementari di allofoni di /r/: una caratterizzata dal trasferimento sistematico della fonologia di /r/ dal (dialetto) tedesco all'italiano, l'altra contraddistinta invece dalla riproduzione della fonologia di /r/ usuale in italiano fatta eccezione per la trasformazione del luogo di articolazione da alveolare a uvulare.

L'individuazione dei due sub-sistemi, rilevante in prospettiva acquisizionale nel primo caso e contattologica nel secondo, viene quindi commentata alla luce di un confronto tra la situazione di bilinguismo sociale altoatesina e le situazioni di bi- e multi-linguismo migratorio, esito dell'interazione recente tra l'italiano e una o più lingue di immigrazione (Cortinovis 2011). Infatti, mentre nel caso di bilinguismo indotto dalla migrazione le lingue di origine occupano di norma un

ruolo subordinato all'interno della comunità linguistica italiana, nel caso del bilinguismo della comunità altoatesina entrambe le lingue hanno uno *status* sociolinguistico paritario (peraltro ratificato giuridicamente).

Proprio per questo motivo si ipotizza che mentre l'italiano di tedescofoni – ovvero quello attraversato in misura maggiore o minore dall'influenza del sostrato dialettale tedesco e sul cui *continuum* di variazione ci focalizziamo - può ricoprire uno spazio all'interno dello spettro di variazione di riferimento per l'apprendimento dell'italiano in quanto varietà regionale di italiano (seppur originata dal contatto con un dialetto non romanzo), gli etnoletti sviluppati dai diversi gruppi linguistici e culturali di immigrati sono di norma connotati sul piano diastratico come sub-standard (come già notato da Khattab 2002).

Pertanto, a differenza del bilingue immigrato, il bilingue altoatesino che nell'ambiente familiare acquisisce primariamente il dialetto tedesco è esposto a una gamma di varietà di *input* di italiano, più o meno orientate verso la comunità italiana e comunque prive di stigma sociale. Proprio la disponibilità di una gamma tanto articolata di varietà cui riferirsi consente perciò al parlante di collocarsi all'interno dello spazio variazionale dell'italiano conservando e/o esibendo caratteristiche della identità culturale del gruppo al quale appartiene o desidera appartenere.

### **Riferimenti bibliografici:**

- Cortinovis Enrica 2011. *Lingua, etnicità e stile: usi linguistici di adolescenti albanofoni a Bolzano*. Tesi di dottorato in linguistica, Università di Pavia.
- Foulkes Paul, Docherty Gerard 2006. The social life of phonetics and phonology. *Journal of Phonetics*, 34, pp. 409-438.
- Khattab Ghada 2002. /r/ production in English and Arabic bilingual and monolingual speakers. In Nelson, D. (ed.) *Leeds Working Papers in Linguistics and Phonetics*, 9, pp. 91-129.
- Spreafico Lorenzo, Vietti Alessandro 2010. Sistemi fonetici in contatto. La variabilità di /r/ nell'italiano di tedescofoni altoatesini. In M. Pettorino, A. Giannini, F.M. Dovetto (a cura di), *La comunicazione parlata 3*, vol. II, Università degli Studi di Napoli L'Orientale, Napoli, pp. 127-136.
- Vietti Alessandro 2012. Language contact and sociophonetic variation. In S. Calamai, C. Celata & L. Ciucci (eds.), *Proceedings of 'Sociophonetics, at the crossroads of speech variation, processing and communication'*, Pisa: Edizioni della Normale, pp.67-69.

Valeria Villa (Université M. Montaigne Bordeaux 3 – SITLEC Università di Bologna)

### **Dinamiche di contatto linguistico nelle narrazioni di immigrati: tra italiano, varietà regionali e dialetti**

Questo contributo verte sulle modalità di contatto con la lingua nazionale, le varietà regionali e i dialetti descritte e narrate da immigrati adulti nel corso di alcune interazioni semi-strutturate che sono alla base di una ricerca qualitativa su “l'Italien et le dialecte des migrants, dynamiques d'intégration sociolangagière”, condotta nell'ambito di un dottorato presso l'Université M. Montaigne Bordeaux 3 in cotutela con il SITLEC (Università di Bologna, sede di Forlì). Il campione esaminato si compone di interviste realizzate con cittadini stranieri (uomini e donne), residenti nelle città di Bologna e Forlì.

L'aspetto acquisizionale dei dialetti e dell'italiano regionale considerato in diversi studi linguistici sull'immigrazione finora ha messo in luce soprattutto l'uso, le attitudini, le percezioni e i giudizi di valore (Banfi, 1993; Cuzzolin, 2001; Amoruso, 2002; D'agostino, 2004; Guerini, 2008). Ne è emersa la vitalità dei dialetti e il ruolo che essi assumono nell'esperienza di apprendimento linguistico, all'interno nelle diverse realtà regionali. Infatti, laddove il dialetto è codice non-marcato come in Sicilia, gli immigrati possono sviluppare vere e proprie forme di bilinguismo (Amoruso, Scalpello, 2010). Invece, nelle regioni in cui il dialetto è codice marcato e in cui sono diffuse

soprattutto pratiche di alternanza codica, di *code-switching* e *code-mixing*, come in Emilia-Romagna (Foresti, 2010), i migranti sono in grado di fornire degli esempi di parole dialettali di tale regione (Villa, 2012 ; Pugliese, Villa, 2012). Nel contesto discorsivo in cui si collocano le loro percezioni della o delle varietà linguistiche locali, emergono inoltre svariati esempi riguardanti dialetti “altri”, appartenenti ai luoghi del percorso migratorio interno all’Italia, agli spazi urbani (e non) in cui si è vissuto/lavorato e in cui tali dialetti sono stati sentiti/appresi nelle interazioni con i nativi.

La dimensione interattiva e gli aspetti linguistici delle “pratiche di socializzazione” (Shulova-Piryatinsky et al., 2009) che coinvolgono appunto non solo la lingua nazionale, ma anche le varietà regionali e i dialetti sembrano, tuttavia, meno trattate nelle ricerche.

Nella prospettiva indicata è rilevante considerare i racconti dei cittadini immigrati prendendo in considerazione (a) le ‘storie’ di apprendimento dell’italiano e di ‘scoperta’ dei dialetti, sullo sfondo (b) del percorso migratorio dall’arrivo in Italia e (c) dei reticoli sociali di cui si è fatto/si fa parte. Per il quadro teorico, facciamo riferimento, essenzialmente, agli studi sulle narrazioni di esperienze linguistiche di immigrati (De Fina A., 2003; King, DeFina, 2010; DeFina, King, 2011) con l’obiettivo ultimo di considerare alcune possibili proposte applicative nell’ambito della formazione linguistica (Sobrero, Miglietta, 2011).

### Riferimenti bibliografici:

- AMORUSO C., 2002, *La comunità ivoriana a Palermo. Frammenti stranieri di un’immagine urbana* in D’Agostino M. (eds), *Percezione dello spazio, spazio della percezione*. Palermo: Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani, 111-133.
- AMORUSO C., SCARPELLO I., 2010, « Il dialetto nei discorsi degli immigrati : intrecci di sistema e scelte d’uso », in *Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes, XXV<sup>e</sup> CILPR*, (Innsbruck, 3-8 settembre 2007), Berlin, De Gruyter, New York, 4-12.
- BANFI E., 1993, *L’italiano regionale/popolare come L2 da parte di extracomunitari* in G. Holtus, E. Radtke (eds), *Sprachprognostik und das ‘italiano di domani’*. Prospettive per una linguistica ‘prognostica’, Tübingen, Narr, 99-126.
- CUZZOLIN P., 2001, *Percezione del contatto di lingue: arabo classico, arabo moderno, italiano, dialetto* in Vedovelli M. et al. (eds), *Lingue e culture in contatto. L’italiano come L2 per gli arabofoni*, Franco Angeli, Milano, 89-107.
- D’AGOSTINO M., 2004, « Immigrati a palermo.contatti e/o conflitti linguistici e immagini urbane », in Bombi R., Fusco F. (eds), *Città plurilingui, lingue e culture a confronto in situazioni urbane*, Forum Editrice Univeritaria Udinese, Udine, 191-210.
- DE FINA A., 2003, *Identity in Narrative a study of immigrants discourse*, John Benjamins.
- DE FINA A., KING K.A. (2011). Language problem or language conflict? Narratives of immigrant women’s experiences in the U.S. *Discourse Studies*, 13(2).
- FORESTI F., 2010, *Profilo linguistico dell’Emilia-Romagna*, Bari-Roma, Laterza.
- GUERINI F., 2008, « Atteggiamenti e consapevolezza linguistica in contesto migratorio : qualche osservazione sugli immigrati ghanesi a Bergamo », in Berruto G. et al. (eds), *Lingua, cultura e cittadinanza in contesti migratori. Europa e area mediterranea*, AITLA, Guerra Edizioni, Perugia, 133-163.
- KING K.A., DEFINA A., 2010, «Language policy and Latina immigrants: An analysis of personal experience and identity in interview talk» *Applied Linguistics*, 31(5): 623-650
- PUGLIESE R., VILLA V., 2012, « Aspetti dell’integrazione linguistica degli immigrati nel contesto urbano: la percezione e l’uso dei dialetti italiani », in G. Raimondi et al. (eds), *Coesistenza Linguistiche nell’Italia Pre-e postunitaria*, XLV Congresso Internazionale della Società di Linguistica Italiana, Aosta-Torino, 26-28 sett. 2011, Roma, Bulzoni.
- SHULOVA-PIRYATINSKY I., HARKINS A., 2009, *Narrative discourse of native and immigrant Russian-speaking mother-child dyads*, Volume 19, Number 2, 328-355.

- SOBRERO A., MIGLIETTA A., 2011, « Per un approccio varietistico all'insegnamento dell'italiano a stranieri », *Italiano LinguaDue*, n. 1.
- VIETTI A., 2002, *Analisi dei reticoli sociali e comportamento linguistico di parlanti plurilingui*, in P. Molinelli, S. Dal Negro (eds), *Comunicare nella torre di Babele. Repertori plurilingui in Italia oggi*, Carocci, Roma, 43-61.
- VILLA V., 2012, « La communication interculturelle entre migrants et italiens : choix linguistiques d'exclusion et d'inclusion », in M. Lebon-Eyquem, T. Bulot, G. Ledegen, (eds.) *Ségrégation, normes et discrimination(s), Sociolinguistique urbaine et migrance*, Journées internationales de sociolinguistique urbaine, Université de la Réunion, Eme, Bruxelles, 143-174.

### Sezione Poster – Ricerche e iniziative

*Camilla Bardel - Anna Gudmundson (Università di Stoccolma)*

#### ***Il ruolo di cognates nell'apprendimento lessicale. Un metodo per misurare la ricchezza lessicale***

Lo scopo di questo contributo è di presentare i risultati di una serie di studi sulla ricchezza lessicale nella produzione orale di apprendenti svedesi avanzati e intermedi di francese e italiano L2. La ricchezza lessicale è spesso misurata con metodi basati sulla frequenza delle parole nell'input, metodi che sono ispirati al metodo *Lexical frequency profile*, di Laufer & Nation (1995). Questo tipo di metodi mette in confronto le parole prodotte dall'apprendente con delle fasce di frequenza ricavate da corpora della lingua di arrivo. Il *Lexical frequency profile*, così come presentato in Laufer & Nation (1995), e ulteriormente sviluppato nel programma *Vocabprofile* sviluppato da Tom Cobb ([www.lextutor.ca/vp](http://www.lextutor.ca/vp)), si basa sull'idea che la frequenza sia un fattore di maggiore importanza per l'apprendimento delle parole (cf. ad esempio Cobb & Horst 2004, Milton 2009), e confronta i dati da analizzare con corpora di lingua scritta. I problemi che possono sorgere nel confronto della produzione orale con i corpora di lingua scritta sono stati messi in rilievo da Lindqvist (2011). Partendo dal presupposto che sia più coerente confrontare lingua parlata di apprendenti con lingua parlata di parlanti nativi, è stato creato un programma che può fare proprio questo nel caso di francese e di italiano (Lindqvist et al 2011). Questo programma, chiamato *Lexical oral production profile* (LOPP) è stato in seguito sviluppato in una versione sensibile al ruolo della conoscenza di altre lingue (L1 e altre L2) nel processo di apprendimento di una nuova lingua. Questa versione, LOPPa, si basa su una lista di parole avanzate, di bassa frequenza, e una lista di parole di base, soprattutto di alta frequenza, ma che include anche parole che hanno *cognates* nello svedese e/o nell'inglese. In uno studio qualitativo/quantitativo è stato notato che buona parte delle parole di bassa frequenza usate dagli apprendenti intermedi di italiano L2 erano simili in forma e contenuto a parole presenti o nella madrelingua, lo svedese, o nell'inglese L2, lingua straniera nota a tutti gli apprendenti osservati. Pur riconoscendo il ruolo della frequenza nell'apprendimento linguistico (cf. Ellis 1997, 2002), è stato ritenuto importante considerare anche il fattore delle lingue già note agli apprendenti e il ruolo che queste possono giocare nel processo di costruire un lessico in una nuova lingua. In questa presentazione, discuterò più profondamente le parole *cognates* e il loro grado di complessità nei vari apprendenti di italiano L2 presenti nel corpus.

#### **Riferimenti bibliografici:**

- Bardel, C., Gudmundson, A. & Lindqvist, C. (2012). Aspects of lexical sophistication in advanced learners' oral production. *Vocabulary acquisition and use in L2 French and Italian. Studies in Second Language Acquisition*, 34, 269-290.
- Cobb, T., & Horst, M. (2004). Is there room for an academic word list in French? In P. Bogaards & B. Laufer (Eds.), *Vocabulary in a second language: Selection, acquisition, and testing*, 15-38.

Amsterdam: John Benjamins.

Ellis, N. (1997). Vocabulary acquisition: Word structure, collocation, word-class, and meaning. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, 122–139. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, N. (2002). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 143–188.

Laufer, B., & Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16, 307–322.

Lindqvist, C. (2010). La richesse lexicale dans la production orale de l'apprenant avancé de français. *La revue Canadienne des Langues Vivantes/The Canadian Modern Language Review*, 66, 393–420.

Lindqvist, C., Bardel, C., & Gudmundson, A. (2011). Lexical richness in the advanced learner's oral production of French and Italian L2. *International Review of Applied Linguistics in Teaching*, 49, 221–240.

Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

*Luisa Bozzo (Università degli Studi di Torino)*

**Imparare l'Inglese in una Scuola Internazionale: Il contesto multilingue come fattore estrinseco della motivazione all'apprendimento**  
**Learning English in an International School: The multilingual context as an extrinsic learning motivation factor**

*"If we focus then not on separate languages as we have done in the past, but on the bilingual or multilingual discourse practices that we need and that are readily observable in bilingual classrooms, we can see that bilingual arrangements that build on translanguaging [...] is indeed the only way to build the plurilingual abilities that we will need in the future."*

(García 2009: 297, citato in Jørgensen et al. 2012)

Recenti studi sul multilinguismo, ritenuto una condizione naturale dell'essere umano (Chow & Cummins 2003), sottolineano il valore e l'efficacia dell'educazione multilingue per lo sviluppo delle abilità cognitive e della personalità dei discenti, oltre a facilitare la formazione multiculturale dei futuri cittadini del mondo. Il contesto di apprendimento svolge un ruolo fondamentale per il raggiungimento degli obiettivi, costituendo uno dei principali fattori estrinseci della motivazione all'apprendimento linguistico (Wenden 1991).

Il presente studio si propone di analizzare quali siano gli elementi determinanti di un contesto multilingue specifico, quello del Liceo Internazionale Europeo Statale "Altiero Spinelli" di Torino, per la creazione di un ambiente motivante e stimolante per l'apprendimento delle lingue e dell'inglese in particolare. Il Liceo "A. Spinelli" rappresenta una realtà unica sul territorio nazionale, ed è nato grazie al "Progetto Lingua Uno", attorno al quale si articolano tutti gli aspetti formativi previsti dal Piano dell'Offerta Formativa. "Peculiarità del progetto è la presenza significativa (fino al 40%) di un'utenza di madrelingua non italiana e di una docenza integrata da consulenti professionali di madrelingua inglese, francese, tedesca, in grado di veicolare insegnamenti curricolari con obiettivi non solo di competenza linguistica, ma di formazione interculturale. La lingua viene proposta non come un semplice contenitore di significati, ma come espressione di una visione del mondo articolata nelle forme di identità culturali differenti. [...] L'esperienza comparativa tra diverse culture permette un'educazione completa e capace di rapportarsi alla complessità e alla varietà della realtà contemporanea, ponendo le premesse per la creazione di

un'autentica coscienza europea, percepita non solo come appartenenza anagrafica, ma come condivisione di comuni matrici etico-civili” (POF 2011-2012).

La collaborazione tra docenti italiani e consulenti madrelingua straniera ha, tra i vari obiettivi, quelli di: sviluppare ed arricchire il patrimonio linguistico degli allievi bilingue; avviare gli allievi italiani ad una dimensione scolastica europea, attraverso lo studio e l'utilizzo approfondito delle lingue straniere; favorire l'integrazione culturale attraverso uno scambio quotidiano di esperienza tra allievi di nazionalità diversa, in un rapporto di reciprocità, e non tralasciando l'educazione alla tolleranza e alla cooperazione; avviare percorsi didattici attraverso l'utilizzo di lingue veicolari diverse dall'italiano. Il “Progetto Lingua Uno” è destinato: agli allievi bilingui; agli allievi monolingua italiani; agli allievi monolingua stranieri, sia residenti, sia a permanenza periodica. In particolare, per gli allievi che provengono da contesti familiari caratterizzati da bilinguismo, il “Progetto Lingua Uno” si propone di far seguire all'apprendimento "naturale" di entrambe le lingue parlate dai genitori una fase in cui le conoscenze vengano formalizzate e poi gradualmente approfondite nella scuola. Gli allievi monolingue non italiani mantengono come L1 la lingua madre e apprendono l'italiano come prima lingua straniera.

La didattica delle cinque lingue è svolta da docenti statali italiani e da consulenti di madrelingua inglese, francese, tedesca e cinese. L'intervento dei consulenti stranieri è previsto nell'insegnamento della lingua madre agli allievi non italiani, per la durata di tutto il corso di studi; nell'insegnamento della lingua straniera agli allievi non madrelingua, per moduli equivalenti ad almeno un quarto dell'orario; inoltre si esprime attraverso la realizzazione di moduli tematici, nell'ambito delle diverse discipline, per tutti gli alunni. La politica didattica multilingue della scuola è finalizzata allo sfruttamento di occasioni di apprendimento formale, non-formale e informale, per cui promuove la realizzazione e la partecipazione a progetti che integrino l'ambiente interno e i potenziali contesti esterni di apprendimento linguistico; ad esempio, il giornalino scolastico multilingue, l'EEYP – Erasmian European Youth Parliament, il laboratorio di teatro multilingue, gli scambi culturali.

Analizzando in dettaglio il contesto d'uso della lingua inglese, se ne prendono in considerazione l'impiego istituzionale e informale e i livelli raggiunti negli anni finali di corso. I docenti e gli allievi utilizzano spesso l'inglese come lingua comune, anche per la comunicazione informale non finalizzata alla didattica; ad esempio, gli allievi italiani e tedeschi spesso prediligono l'inglese per comunicare, piuttosto che usare l'italiano o il tedesco. L'inglese è inoltre utilizzato come lingua veicolare per un'ora la settimana per l'insegnamento della storia o della storia dell'arte per tutti e cinque gli anni, e per alcuni moduli di scienze, storia dell'arte, matematica, fisica, educazione fisica. Il livello linguistico medio effettivo degli allievi non madrelingua delle classi quinte è B2/C1, secondo la classificazione del Common European Framework; molti allievi superano l'esame FCE (*First Certificate of English*) dell'ente certificatore Cambridge ESOL nella classe quarta, alcuni sostengono il CAE (*Cambridge Advanced Certificate of English*); esistono anche corsi facoltativi di preparazione agli esami Cambridge IGCSE e AS/A per materie specifiche. Ma soprattutto, gli allievi si dimostrano all'altezza delle varie situazioni comunicative anche estemporanee che si presentano sia nel corso delle attività scolastiche sia in situazioni meno formali. Volendo offrire un quadro più ampio del contesto scolastico nel quale si colloca il progetto, se ne prendono inoltre in considerazione la dimensione socio-culturale, socio-linguistica, socio-economica, socio-politica e l'ambiente interno.

### **Riferimenti bibliografici**

- Chow, P., Cummins, J. (2003). Valuing multilingual and multicultural approaches to learning. In S. R. Schecter, J. Cummins (Eds.), *Multilingual education in practice: Using diversity as a resource* (pp. 32–61). Portsmouth, NH: Heinemann.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.
- Jørgensen, J.N., Rindler-Schieve R., Vetter, E. (2012). “Polylingualism, Multilingualism,

Plurilingualism” in *A Toolkit for Transnational Communication in Europe* [sito web]. Disponibile su: <http://www.toolkit-online.eu/docs/polylingualism.html> (ultima consultazione 30/11/2012).

POF - *Piano dell'Offerta Formativa a.s. 2011-2012* [documento non pubblicato]. Scuola Internazionale Europea Statale “Altiero Spinelli”, Torino.

Disponibile su:

<http://www.istitutoaltierospinelli.eu/images/File/2011%202012/POF%202012.pdf> (ultima consultazione 30/11/2012).

Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

*Ilaria Fiorentini (Università di Pavia/Libera Università di Bolzano)*  
**“Alla fine l'è nosc esser”: l'apprendimento del ladino in Val di Fassa**

La Val di Fassa, l'unica appartenente, al contrario delle altre due valli ladinofone del Trentino Alto Adige (Gardena e Badia), alla provincia di Trento, è composta da sette comuni (Campitello di Fassa, Canazei, Mazzin, Moena, Pozza di Fassa, Soraga e Vigo di Fassa) e, dal 1993, possiede una legislazione che ufficializza il bilinguismo italiano-ladino. Secondo i dati provvisori del censimento 2011, usciti a giugno 2012, nei comuni fassani risiedono complessivamente 9.923 persone, delle quali 8.092 (81,5% del totale dell'area) si dichiarano ladine.

Il repertorio dei parlanti fassani, seguendo i risultati della “Survey Ladins” (Dell'Aquila & Iannàccaro 2006), è composito, con italiano e ladino come varietà alte e gli stessi, con l'aggiunta dei dialetti veneto-trentini, nei gradini più bassi; la Val di Fassa si configura dunque come la più “italofona” (Berruto 2007) delle valli ladine del Trentino. Non si tratta tuttavia di un'area compatta: anche all'interno del fassano (già di per sé distinto da gardenese, badiotto, ampezzano, livinalliese) i parlanti riconoscono tre varietà: il *cazet* dell'alta valle, il *brach* della media e il *moenat* del comune di Moena; tale tripartizione “ha un forte valore comunitario e identificativo” (Dell'Aquila & Iannàccaro 2006: 10). Lo stato di plurilinguismo dell'area, come sottolineano gli autori della “Survey Ladins”, “è parte integrante del vissuto sociale e identitario della popolazione: l'identità degli abitanti delle valli dolomitiche è particolarmente legata alla differenza linguistica e ai molteplici codici (e ai rapporti fra i codici) a disposizione dei parlanti” (*ibidem*).

Si tratta, dunque, di un contesto plurilingue, in cui fin dalla prima infanzia si è esposti a input diversi che variano di comune in comune e di casa in casa, e in cui la lingua di minoranza, oltre a essere trasmessa dai genitori, viene insegnata anche a scuola. L'insegnamento scolastico della lingua ladina è regolamentato dalla Legge Provinciale n. 5 del 7 agosto 2006 (“Sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino”); di fatto, come riporta Rasom (2011), nella scuola ladina di Fassa il ladino curricolare è insegnato dalla prima elementare alla terza media per un'ora obbligatoria alla settimana, mentre il ladino veicolare è insegnato (prevalentemente oralmente) per almeno due ore alla settimana. Dal terzo anno della scuola primaria fino al liceo l'approccio al ladino è sia scritto che orale. Al liceo, i ragazzi con licenza media ottenuta nelle scuole della valle sono tenuti a seguire l'ora di ladino curricolare, che è invece facoltativa per i non ladini.

La presente ricerca, che si situa all'interno di uno studio più ampio sui fenomeni di contatto tra ladino e italiano, si ripropone di indagare, attraverso interviste e task interazionali, le percezioni di studenti e genitori sugli atteggiamenti propri e altrui nei confronti della trasmissione della lingua di minoranza, sia nel contesto familiare sia nei vari gradi della scuola ladina.

Dalle prime rilevazioni (aprile-maggio 2012) sono emerse percezioni abbastanza omogenee: nei comuni di Vigo e Pozza di Fassa la lingua generalmente viene trasmessa alle nuove generazioni anche nel caso in cui vi sia un solo genitore ladinofono; a Moena e a Canazei, invece, non solo si evita l'uso del ladino in casa, ma i genitori sono contrari anche all'insegnamento a scuola, come già rilevato da Cordin: “Si pone [...] il problema della presunta concorrenza tra le lingue insegnate, quelle locali e le lingue straniere: infatti le prime possono essere sentite dagli insegnanti, ma

soprattutto dai genitori degli scolari/studenti, come antagoniste delle lingue più forti e più facilmente spendibili nel mondo del lavoro, come il tedesco e soprattutto l'inglese" (Cordin 2011: 15). L'avversione all'insegnamento (e il rifiuto della trasmissione) del ladino da parte dei genitori è testimoniata nei seguenti stralci di intervista (dove a parlare sono persone di diverse fasce d'età):

(1) *L'è l preconcet che l bilinguism soraldut se se trata de n lengaz de mendranza el cree dificoltà enveze che esse n arricchiment.*

'C'è il preconcetto che il bilinguismo soprattutto se si tratta di lingua di minoranza crei difficoltà invece di essere un arricchimento'

(2) *La jent preferesc ge ensegnar l talian, e allora ence i bec dapò anter de ic se cordan sul talian.*

'La gente preferisce insegnare loro l'italiano, e allora anche i bambini dopo tra di loro si accordano sull'italiano'

(3) *L'è un da Soraga che so mare l'è da chiò, so pare l'è da fora e ge semper rejonà talian, semper! "Ah, l ladin no se n fa nìa, ma che te frega..."*

'C'è uno di Soraga che sua madre è di qui, suo padre è di fuori e gli hanno sempre parlato italiano, sempre! "Ah, del ladino non te ne fai niente, ma che te frega...".'

(4) *L'è muie de de familie che l'è tirà endò perché le dis che l ladin l'è n lengaz di serie B ensoma.*

'Ci sono molte famiglie che si tirano indietro perché dicono che il ladino è una lingua di serie B insomma.'

D'altro canto, però, pare emergere da parte dei giovani la volontà di continuare a parlare e a trasmettere il ladino, seppure, come essi stessi percepiscono, un ladino "con molte influenze italiane":

(5) *Noi rejonon con muie de influenze taliane de chiò e de lò, però comunque l'important l'è magari ge rejonar ence un talian che ge somie al ladin ai nosc fias, però comunque l mantegnir perché alla fine l'è nosc esser.*

'Noi parliamo con molte influenze italiane di qua e di là, però comunque l'importante è magari parlare anche un italiano che somiglia al ladino ai nostri figli, però comunque mantenerlo, perché alla fine è il nostro essere.'

Risultato atteso della ricerca è dunque verificare se, date queste opposte tendenze, la comunità ladina della Val di Fassa sia, almeno nelle percezioni e nella considerazione dei parlanti, in grado di "frenare l'erosione linguistica, invertire il *language shift* e consolidare una coscienza identitaria in grado di proporsi a tutti i livelli come nucleo costitutivo per un'idea di futuro" (Chiocchetti 2007: 293).

### **Riferimenti bibliografici**

- Berruto, G. (2007). Situazioni sociolinguistiche e tutela delle lingue minoritarie. Considerazioni alla luce della *Survey Ladins*. In *Mondo Ladino* 31, 37-63.
- Chiocchetti, F. (2007). È (ancora) possibile una politica linguistica nelle Valli ladine?. In *Mondo ladino* 31, 285-295.

- Cordin, P. (a cura di) (2011). *Didattica di lingue locali. Esperienze di ladino, mòcheno e cimbro nella scuola e nell'università*. Milano: Franco Angeli.
- Dell'Aquila, V. & Iannàccaro, G. (2006). *Survey Ladins. Usi linguistici nelle Valli Ladine*. Trento: Regione Autonoma Trentino-Alto Adige.
- Rasom, S. (2011). Varietà locali e standardizzazione. Esperienze nelle scuole ladine. In Cordin (2011), pp. 23-38.

*Eleonora Fragai (Università per Stranieri di Siena) - Ivana Fratter (Università di Padova) -  
Elisabetta Jafrancesco (Università di Firenze)*

### **Studenti universitari di italiano L2 in classi plurilingui: testi e azioni didattiche**

A partire dalla mutata composizione socioculturale della popolazione degli studenti stranieri nelle università italiane, legata principalmente ai processi di internazionalizzazione dei sistemi formativi e caratterizzata dalla sempre maggiore pluralità delle aree geografiche di provenienza degli studenti, l'intervento intende condurre una riflessione sui bisogni formativi di questo pubblico dell'italiano L2 e sulla necessità di adottare approcci e metodologie di apprendimento linguistico – basati su un modello di competenza linguistica che fa riferimento principalmente al QCER, agli studi di linguistica testuale e a quelli di linguistica descrittiva – capaci di soddisfare le richieste di studenti con L1 anche tipologicamente molto distanti dall'italiano.

La riflessione prende le mosse da recenti indagini su questo specifico profilo di apprendenti dell'italiano L2, costituito soprattutto dagli studenti di mobilità internazionale (Lifelong Learning Programme, Erasmus Mundus, Marco Polo, Turandot ecc.) e dagli studenti iscritti ai vari Corsi di Laurea e post laurea. Si tratta di apprendenti che, in linea con le indicazioni del Consiglio d'Europa, devono sviluppare la conoscenza linguistica dell'italiano, intesa come strumento utile per la mobilità e la cooperazione internazionale in ambito educativo e professionale, funzionale inoltre a una migliore integrazione socioculturale e lavorativa nella nuova Europa plurilingue e pluriculturale.

La comunicazione ha come obiettivo principale quello di delineare le competenze e le abilità linguistiche utili per agire linguisticamente in modo adeguato principalmente nei contesti di studio e di lavoro in cui sono inseriti gli studenti universitari. Tali contesti sono caratterizzati da compiti che prevedono la gestione di testi, sia orali che scritti, che implicano usi della lingua diafasicamente elevati. Coerentemente con questo obiettivo, il contributo intende offrire, a partire dalle caratteristiche degli studenti universitari e dai loro bisogni di apprendimento linguistico, alcune indicazioni metodologiche per la selezione e la gestione di forme e strutture testuali tipiche della comunicazione in ambito accademico, mettendo in rilievo generi testuali d'interesse per questo specifico pubblico di apprendenti dell'italiano L2 (p. es. tesina scritta e lettera formale ecc.) e fenomeni caratteristici della testualità (p. es. uso di connettivi e di segnali discorsivi ecc.), aspetti, questi, che in una prospettiva interlinguistica sono soggetti a forte variazione.

L'intervento, si propone inoltre, considerando la centralità del “saper apprendere” nell'ambito della linguistica educativa, di sottolineare la necessità di programmare *curricola* improntati all'autonomia nell'apprendimento, volti a rendere i destinatari delle azioni formative consapevoli delle specificità dei generi testuali e delle forme della testualità attraverso una didattica metacognitiva in grado di stimolare la riflessione sui processi e sui meccanismi cognitivi facilitanti il percorso di apprendimento linguistico dell'italiano.

Se è auspicabile che questi aspetti siano presenti in ogni contesto di apprendimento/insegnamento, essi trovano senz'altro la loro naturale collocazione presso il pubblico degli studenti stranieri universitari, per i quali il contatto con la lingua italiana, determinato prevalentemente da motivazioni legato studio, avviene in situazioni comunicative dove è indispensabile padroneggiare testi caratterizzati da usi tecnico-specialistici della lingua (p. es. articolo scientifico, relazione orale a un convegno, seminario universitario), oltre che strategie di

apprendimento per portare a termine con successo i compiti richiesti nel contesto universitario (p. es. fare una presentazione multimediale, leggere e commentare tabelle e grafici, sostenere un esame orale).

In conclusione, si vuole sottolineare la necessità di rispondere alle esigenze e alle motivazioni del pubblico degli studenti universitari stranieri, attraverso il ricorso a strumenti appropriati, basati su ricognizioni scientifiche e metodologicamente adeguate, che possono servire come spunti di riflessione per programmare percorsi e azioni formative coerenti con un tipo di utenza che rappresenta, come dimostrano le più recenti indagini sulla diffusione della lingua italiana nel mondo, uno dei pubblici più consistenti dell'italiano L2.

### **Riferimenti bibliografici:**

- Bazzanella, Carla (1995). "I segnali discorsivi". In L. Renzi, G. Salvi, A. Cardinaletti, Anna (a c. di), *Grande grammatica italiana di consultazione, Vol. III. Tipi di frasi, deissi, formazione delle parole*, Bologna, Il Mulino: 225-257.
- Ciliberti, A., Anderson, L. (a cura di) 1999. *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico. Materiali linguistici dell'Università di Pavia*. Milano. Franco Angeli.
- Council of Europe 2001/2002. *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council for Cultural Co-operation, Modern Languages Division. Strasbourg. Cambridge University Press (trad. it. a cura di D. Bertocchi, F. Quartapelle. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Milano-Firenze. RCS Scuola-La Nuova Italia.
- De Mauro, T., Vedovelli, M., Barni, M., Miraglia, L. (a cura di) 2002. *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*. Roma. Bulzoni Editori.
- European Commission 2011. *Lifelong Learning Programme. The Erasmus Programme (2009/2010). A Statistical Overview*. Brussels. European Commission.
- Fragai, E., Fratter, I., Jafrancesco, E. 2010. *Unitalia. Corso di italiano per studenti stranieri universitari*. Milano-Firenze. Mondadori Education-Le Monnier/Italiano per stranieri.
- Fragai, E., Fratter, I., Jafrancesco, E. 2011. *Studenti stranieri nell'università italiana: Profilo, domini, strategie di apprendimento*. "ILSA-Italiano L2 in classe", 2-3: 18-25.
- Fratter, I. 2004. *Il profilo dello studente Erasmus, destinatario delle attività di lingua italiana presso il CLA di Padova*. In T. C. Taylor, N. Whitteridge, A. Pasinato (a cura di). *L'apprendimento linguistico al CLA: esperienze innovative e riflessioni per il futuro*. Padova. CLEUP: 119-146.
- Fratter, I. 2006. *La scrittura professionale per scopi accademici*. In T. C. Taylor, Lo M. G. Duca, F. Daziel (a cura di). *Il CLA verso l'Europa e-learning, testing, portfolio delle lingue*. Padova. CLEUP: 307-319.
- Fratter, I., Jafrancesco, E. 2010. *Apprendimenti "blended" per studenti universitari presso icentri linguistici*. In A. Villarini (a cura di). *L'apprendimento a distanza dell'italiano. Modelli teorici e proposte didattiche*. Mondadori-Education/Le Monnier-italiano per stranieri, Milano: 52-105.
- Jafrancesco, E. 2004. *Profilo socioculturale e bisogni linguistici di studenti con borse di studio internazionali*. In Id. (a cura di). *Le tendenze innovative del "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue" e del "Portfolio"*. *Atti del XII Convegno nazionale ILSA, Firenze, 18 ottobre 2003*. Atene. Edilingua: 135-173.
- Jafrancesco, E. 2006. *Studenti stranieri con borse di studio di mobilità: profilo generale e bisogni linguistico-comunicativi*. "Educazione Permanente": 75-115.
- Jafrancesco, E. 2010. *I segnali discorsivi in italiano L2. Dati dell'acquisizione e implicazioni glottodidattiche*. In I. Di Passio, D. Paolini (a cura di) 2010. *Processi di apprendimento linguistico in un mondo che cambia. Aspetti teorici e pratici*. Milano-Firenze, Mondadori Education-Le Monnier/Italiano per stranieri: 80-121.

- Jafrancesco E. non pubblicato. *Studenti universitari in mobilità: quadro preliminare per una mappatura delle situazioni comunicative*. Tesi di Specializzazione in Didattica dell'Italiano a Stranieri (Prof. Massimo Vedovelli). Università per Stranieri di Siena (a.a. 2001-2002).
- Gualdo, R., Telve, S. 2011. *Linguaggi specialistici dell'italiano*. Roma. Carocci.
- Lavinio C., Sobrero A. A. 1991. *La lingua degli studenti universitari*. Firenze. La Nuova Italia.
- Lo Duca, M. G. 2006. *Sillabo di italiano L2. Per studenti universitari in scambio* Roma. Carocci.
- Mariani, L. 2010. *Saper apprendere. Atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare a imparare*. Padova. [libreriauniversitaria.it](http://libreriauniversitaria.it) edizioni.
- MIUR 2010. *L'Università in cifre. Anno 2009/2010*. Roma. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. URL: <http://statistica.miur.it/normal.aspx?link=pubblicazioni> (ultimo accesso: 7.06.2012).
- Prandi, M. 2006. *Le regole e le scelte. Introduzione alla grammatica italiana*. Torino. UTET.
- Sobrero, A. A. (a cura di) 1993. *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Vol. II. Roma-Bari. Laterza.
- Valentini, A., Bozzone Costa, R., Piantoni, M. (a cura di) 2005. *Insegnare ad imparare in italiano L2: le abilità di studio per la scuola e per l'università. Atti del Convegno-Seminario. Bergamo, 14-16 giugno 2004*. Perugia. Guerra Edizioni.
- Vedovelli, M. 2010. *Guida all'italiano per stranieri. Dal "Quadro comune europeo per le lingue" alla "Sfida salutare"*. 2<sup>a</sup> ed. Roma. Carocci.

*Sabrina Machetti (Università per Stranieri di Siena) - Raymond Siebetchu (Università per Stranieri di Siena)*

### **L'italiano in contatto con le lingue e i dialetti dei non nativi: il caso del camfranglais**

Le lingue immigrate (Bagna *et al.* 2003) e i dialetti dei non nativi rimangono ad oggi oggetti scarsamente indagati entro la linguistica applicata, più propensa a focalizzare l'attenzione sull'apprendimento e l'acquisizione dell'italiano da parte dei non nativi che non sui fenomeni di contatto tra l'italiano e le lingue e i dialetti portati in Italia da parlanti stranieri. Le mappature linguistiche a disposizione, che aprono anche per l'Italia scenari di superdiversità linguistica (Barni, Vedovelli 2009) sembrerebbero al contrario rafforzare la fecondità di tali oggetti di studio, prospettandone al contempo una maggiore complessità, sia a livello individuale che collettivo.

Il contributo focalizza la propria attenzione sul camfranglais, una delle lingue parlate dagli immigrati camerunensi, che delle nuove lingue immigrate in Italia costituisce un caso emblematico, anche per la forte caratterizzazione di tale lingua, attestata per la prima volta negli anni Settanta in Camerun come parlata urbana derivante da un miscuglio di francese, inglese, pidgin English e delle lingue locali (Ntsobé *et al.*, 2008). L'introduzione della lingua italiana in questo idioma dà luogo ad una nuova varietà che potremmo chiamare camfranglitalien (Siebetchu 2011).

Il contributo si basa su un'indagine, ancora in corso, iniziata a partire dal 2008 in diverse città italiane, che ha coinvolto lavoratori (dall'operaio all'impiegato di banca), famiglie e soprattutto studenti camerunensi, in quanto il Camerun è il primo paese africano, e il quarto considerando tutte le nazioni, con il maggior numero di studenti nelle università italiane (Siebetchu 2011). L'indagine è stata svolta attraverso la somministrazione di questionari e lo svolgimento di registrazioni in diversi contesti (campi da calcio, mense universitarie, associazioni, ecc.).

Dopo aver ricordato succintamente le tappe evolutive di tale idioma, il contributo illustra i risultati della ricerca descrivendo i suoi contesti d'uso e illustrando le sue strutture linguistiche. In vista di ricerche future, il contributo propone le prime riflessioni sul repertorio linguistico dei bambini appartenenti a famiglie camerunensi in cui si parla camfranglais valutando l'atteggiamento dei genitori e della scuola verso una lingua in costante contatto con l'italiano (Siebetchu 2012). Inoltre, sfruttando la spontaneità comunicativa dei *social network* e la loro fisionomia di no-luogo, il contributo illustra le alcune riflessioni sull'atteggiamento e sulle scelte linguistiche degli utenti

residenti in Italia, nonché sulle percezioni linguistiche e sulle ipotesi di comunicabilità in questo idioma da parte dei camfranglofoni residenti in Camerun. In realtà, a differenza di altre lingue immigrate in Italia, la cui visibilità e vitalità è marcata dalla loro presenza nella comunicazione pubblica e sociale (Bagna *et al.* 2007), nel caso del camfranglitalien oltre ai locutori sono i *social network* e altri supporti telematici a garantirne la vitalità.

Le riflessioni del contributo portano dunque a considerare il nuovo camfranglais parlato in Italia come frutto di un doppio conflitto diglossico, avvenuto in due aree diverse e in due periodi differenti: il primo attraverso il dominio del francese e dell'inglese, ex lingue coloniali, sulle lingue camerunensi; il secondo attraverso l'influenza dell'italiano, lingua del paese d'immigrazione, su una lingua immigrata camerunense.

### **Riferimenti bibliografici**

- Bagna C., Machetti S., Vedovelli M., 2003, 'Italiano e lingue immigrate : verso un plurilinguismo consapevole o verso varietà di contatto?' in A. Valentini, P. Molinelli, P.L.
- Bagna C., Barni M., Vedovelli M., 2007, *Lingue immigrate in contatto con lo spazio linguistico italiano: il caso di Roma*. SILTA 36, 2: 333-364.
- Barni M., Vedovelli M., 2009, 'L'Italia plurilingue fra contatto e superdiversità', in M. Palermo, *Percorsi e strategie di apprendimento dell'italiano lingua seconda: sondaggi su ADIL 2.5*, Perugia, Guerra: 29-48.
- Blommaert J., 2010, *The sociolinguistics of globalization*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Blommaert J., Rampton B., 2011, *Language and superdiversity*, DIVERSITIES Vol.13, n° 2
- Boyer H. (éd.), *Hybrides linguistiques. Genèses, statuts, fonctionnements*, Paris, l'Harmattan.
- Cuzzolin, G. Bernini (a cura di), *Ecologia linguistica*. Atti del XXXVI Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana, Roma, Bulzoni : 201-222.
- Ntsobé A.M., Biloa E., Echu G., 2008, *Le camfranglais: quelle parlure?*, Frankfurt, Peter Lang.
- Siebetcheu R., 2011, 'L'immigrazione camerunense in Italia', in Caritas Migrantes, *Dossier Statistico Immigrazione 2011*, Roma, Idos: 49-55.
- Siebetcheu R., 2012, 'Il comportamento linguistico delle famiglie immigrate in Italia', in Centro Studi Emigrazioni, n.1, 185: 69-90
- Tabi Manga J., 2000, *La politique linguistique au Cameroun. Essai d'aménagement linguistique*, Paris, Karthala.

*Chiara Meluzzi (Università di Pavia – Libera Università di Bolzano)*

### **Atteggiamenti linguistici e differenti situazioni multilingui: il caso di Bolzano**

La presente ricerca vuole offrire una prima ricognizione degli atteggiamenti linguistici dei parlanti italo-foni nella situazione multilingue della città di Bolzano (Alto Adige). Nonostante il resto della Provincia sia a maggioranza tedescofona, il capoluogo è invece a maggioranza italo-fona (73% secondo i dati provvisori dell'ultimo censimento del 2011). Tale presenza italo-fona è tuttavia un fatto molto recente, legato ai movimenti migratori interni alla penisola italiana durante il XX secolo, che hanno portato a un completo sconvolgimento dell'assetto urbano e linguistico della città di Bolzano. In particolare, alcuni quartieri come Europa Novacella, Don Bosco od Oltrisarco sono stati edificati solo a partire dagli anni '40 per ospitare le famiglie contadine dal Trentino e soprattutto dal Veneto. In tali quartieri la maggioranza della popolazione era (ed è tuttora) italo-fona, al contrario invece di quartieri come Centro e Gries che erano storicamente tedescofoni. Gli ultimi dati disponibili per quanto riguarda la distribuzione linguistica nei quartieri della città di Bolzano risalgono al 1981: da tali dati si evince come a Don Bosco, Europa Novacella e Oltrisarco circa l'85% dei residenti si dichiarava appartenente al gruppo linguistico italo-fono, mentre il numero di

appartenenti al gruppo linguistico tedesco, sempre tramite autodichiarazione, ammontava solamente al 14%, laddove la percentuale di tedescofoni toccava il 50% nel quartiere Centro.

Data questa estrema variabilità nella distribuzione del bilinguismo in una città storicamente multilingue come Bolzano, la presente ricerca si propone di indagare le differenze nella distribuzione linguistica dei diversi quartieri del capoluogo dell'Alto Adige e come tale differenza si rifletta sull'atteggiamento linguistico dei bolzanini di L1 italiana. L'approccio teorico che si è deciso di seguire è quindi quello della Folk Linguistics, così come delineato nell'ormai classico volume di Niedzielski & Preston (2003). Come è stato precedentemente illustrato da Wilton & Stegu (2011), l'indagine degli atteggiamenti dei parlanti verso la lingua, propria e altrui, ha portato a risultati molto utili nel campo della linguistica applicata, in particolare per quanto concerne le politiche linguistiche e l'apprendimento linguistico. Uno studio di questo tipo potrebbe quindi rivelarsi di estrema importanza specialmente in un contesto multilingue come quello altoatesino.

Il metodo utilizzato per sondare gli atteggiamenti del gruppo linguistico italiano è stato di tipo discorsivo (cfr. Preston 2011): un corpus di 44 interviste con parlanti di L1 italiana di varie età e quartieri della città di Bolzano è stato raccolto tra ottobre 2011 e maggio 2012 come parte di un progetto di ricerca più ampio legato alla tesi di Dottorato di chi scrive e incentrato sulla varietà di italiano parlato a Bolzano dal gruppo italofono. Alle sopra citate 44 interviste con italofofoni sono state inoltre aggiunte 2 interviste con soggetti bilingui sempre residenti a Bolzano come primo termine di paragone dei risultati emersi dallo studio del gruppo italofono.

I primi risultati della ricerca evidenziano come la differente situazione multilingue dei diversi quartieri del capoluogo altoatesino abbia condizionato il tipo di contatto linguistico con la lingua tedesca da parte di informanti di L1 italiana. Inoltre, sono riscontrabili differenze nella percezione delle due lingue, italiano e tedesco, a seconda dei diversi quartieri: infatti, mentre in quartieri storicamente multilingui (es. Centro, Gries) il tedesco parlato in città da tedescofoni viene definito più genericamente come "diverso dall'Hochdeutsch", in quartieri a maggioranza italoфона (es. Don Bosco) si privilegia invece il dispregiativo "tedescaccio". Riguardo il tipo di italiano parlato in città, molti informanti provenienti da quartieri italofofoni preferiscono parlare di "mix di dialetti" (o, per utilizzare un colloquialismo emerso durante le interviste, un "misciotto"). Gli informanti residenti in quartieri italofofoni dunque dichiarano di percepire ancora oggi le diverse componenti dialettali o di varietà regionali che hanno caratterizzato l'italofonia bolzanina. Questa diversa percezione e descrizione delle due maggiori lingue parlate nel capoluogo, ossia tedesco e italiano, riflette a nostro giudizio la peculiarità dei contesti multilingui che ancora oggi possono essere riconosciuti nel capoluogo altoatesino, con una netta differenza tra i quartieri maggiormente multilingui e quelli tipicamente italofofoni.

Per riassumere, la presente ricerca vuole offrire una breve panoramica della situazione multilingue della città di Bolzano, evidenziando come questa situazione sia differente nei diversi quartieri cittadini e come queste diverse situazioni di mistilinguismo si riflettano nella percezione dei parlanti verso la propria lingua propria (in questo caso l'italiano) e dell'altro gruppo linguistico (in questo caso il tedesco). A nostro giudizio, le considerazioni emerse da questo lavoro sulla percezione linguistica degli informanti bolzanini possono rivelarsi molto utili per l'implementazione di una ricerca di tipo sociolinguistico che abbia come contesto di indagine la città di Bolzano e le sue lingue, ma in special modo il gruppo linguistico italofono.

### **Riferimenti bibliografici:**

- BAUR, S.; MEZZALIRA, G.; PICHLER, W. (2008) *La lingua degli altri. Aspetti della politica linguistica e scolastica in Alto Adige-Südtirol dal 1945 ad oggi*, Milano, Franco Angeli.
- BAKER, C. (1992) *Attitudes and Language*, Clevedon: Multilingual Matters.
- COLETTI, V.; CORDIN, P.; ZAMBONI, A. (1992) *Il Trentino e l'Alto Adige*, in F. Bruni (a cura di) *L'italiano nelle regioni. Lingua nazionale e identità regionali*, Torino, Utet, pp. 178-219.
- FRANCESCATO, G. (1975) *Analisi di una collettività bilingue: le condizioni attuali del bilinguismo in Alto Adige*, in «Quaderni per la promozione del bilinguismo», pp. 1-37.

- FREDDI, G. (1982) *Maggioranze, minoranze e plurilinguismo nella Provincia di Bolzano*, in «Quaderni per la promozione del bilinguismo» 31/32, pp. 29-52.
- MEZZALIRA, G. (2006) *L'immigrazione italiana in Alto Adige negli anni Venti*, in A. Bonoldi; H. Obermair (a cura di) *Tra Roma e Bolzano. Nazione e Provincia nel ventennio fascista*, Bolzano, Città di Bolzano, pp. 93-104.
- NIEDZIELSKI, N.A. & PRESTON, D.R. (2003), *Folk Linguistics*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- PRESTON, D.R. (2011), *Methods in (applied) folk linguistics*, in A. Wilton and M. Stegu (eds), *Applied Folk Linguistics*, «AILA Review» vol. 24, pp. 15-39.
- TREVES, A. (1976) *Le migrazioni interne nell'Italia fascista*, Torino, Einaudi.
- WILTON, M. & STEGU, A. (2011), *Bringing the "folk" into applied linguistics*, in A. Wilton and M. Stegu (eds), *Applied Folk Linguistics*, «AILA Review» vol. 24, pp. 1-14

Chiara Romagnoli (Università degli studi di Roma Tre)

### **L'interazione guidata da docenti madrelingua e non madrelingua: il caso del cinese L2**

L'opposizione docente madrelingua- non madrelingua nella didattica della L2 è stata al centro di diversi studi che hanno messo in luce da una parte i vantaggi dei parlanti nativi in termini di competenza linguistica e apporto culturale e dall'altra il contributo dei docenti non madrelingua per la maggiore consapevolezza metalinguistica e acquisizionale. Il dilemma, considerato da alcuni solo 'apparente' (Andreou, Galantomos, 2009), emerge tuttavia con evidenza nel caso di L1 e L2 tipologicamente distanti come l'italiano e il cinese nel contesto di apprendimento in cui l'italiano è la L1 della quasi totalità della classe.

A differenza di ciò che avviene in altri paesi, l'insegnamento del cinese in Italia a livello universitario si avvale generalmente di uno o più docenti madrelingua e di un docente italiano. La diversa L1 del docente determina specifiche modalità nell'interazione tra docente e apprendente, che possono influire sulla sicurezza, sulla qualità e in generale sull'approccio dello studente nello studio della L2. Inoltre, i diversi percorsi di acquisizione/apprendimento del cinese, L1 per il docente cinese e L2 per il docente italiano, possono condizionare metodologie e strategie didattiche e influenzare il percorso di apprendimento del cinese L2. Nella didattica della pronuncia e delle strutture grammaticali, ad esempio, il docente madrelingua tende a basarsi sulla ripetizione e sull'imitazione, con le conseguenze che questo può apportare per l'apprendente adulto, mentre l'enfasi spesso data dal docente non madrelingua all'approccio contrastivo e al metodo deduttivo può favorire una competenza solo 'teorica', 'astratta' della L2, come accade spesso nell'insegnamento di lingue morte.

Al considerevole aumento del numero di corsi e di apprendenti di cinese verificatosi negli ultimi anni in Italia a livello universitario, nonché di scuola secondaria, non è tuttavia corrisposto un dibattito sistematico sulle tematiche relative alle metodologie, ai materiali e agli attori coinvolti in questo processo, tra cui docenti madrelingua e non. Lo scopo del presente studio è far luce su questo fenomeno, investigato soprattutto in riferimento alla didattica dell'inglese, monitorando i diversi contributi attraverso un questionario somministrato a studenti universitari, presentando i risultati ottenuti, individuando zone critiche e proponendo possibili miglioramenti.

#### **Riferimenti bibliografici:**

- Árva, V., Medgyes, P. (2000). Natives and non-natives teachers in the classroom. *System*, 28 (3), 355-372.
- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence. *ELT Journal*, 56 (1), 57-63.
- Andreou, G., Galantomos, I. (2009). The native speaker ideal in foreign language teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6 (2), 201-208.
- Decoo, W. (1996). The Induction- Deduction Opposition: Ambiguities and Complexities of the Didactic Reality. *International Review of Applied Linguistics*, 34 (2), 95- 118.

- Hammerly, H. (1975). The Deduction/Induction Controversy. *The Modern Language Journal*, 59 (1/2), 15- 18.
- Liu, J. (1999). From their own perspectives: The impact of non-native ESL professionals on their students, in G. Braine (ed.): *Non-native Educators in English Language Teaching*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 159-176.
- Matsuda, A., Matsuda, P. K. (2001). Autonomy and collaboration in teacher education: Journal sharing among native and nonnative English-speaking teachers. *CATESOL Journal*, 13 (1), 109-121.
- Matsuda, P. K. (1999). Teacher development through native speaker-nonnative speaker collaboration. *TESOL Matters*, 9 (5), 1-10.
- Medgyes, P. (1992). Native or non-native: Who's worth more? *ELT Journal*, 46 (4), 340- 349.
- Medgyes, P. (1999). *The Non-native Teacher*. Ismaning: Hueber.
- Moussu, L., Llorca, E. (2008). Non-native English-speaking English language teachers: history and research. *Language Teaching*, 41(3), 315-348.
- Mullock, B. (2010) Does a good language teacher have to be a native speaker?, in Mahboob A. (2010) *The NNEST Lens: Non Native English Speakers in TESOL*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholar Press, 87- 113
- Paulus, T.M., Horvitz, B., Shi, M. (2006). Isn't it just like our situation? Engagement and learning in an online story-based environment. *ETR&D*, 54 (4), 355-385.
- Reves, T., Medgyes, P. (1994). The Non-Native English Speaking EFL/ESL Teacher's Self-Image: An International Survey. *System*, 22(3), 353-367.
- Selvi, A. F. (2011). The non-native speaker teacher. *ELT*, 65 (2), 187-188.
- Shaffer, C. (1989). A Comparison of Inductive and Deductive Approaches to teaching Foreign languages. *The Modern Language Journal*, 73 (4), 395- 403