

Gabriele Pallotti

(Università di Modena e Reggio Emilia)

Stefania Ferrari

(Università di Verona)¹

La variabilità situazionale dell'interlingua: implicazioni per la ricerca acquisizionale e il testing linguistico

Questo capitolo riporta i risultati di una ricerca sulla variazione dell'interlingua di apprendenti adolescenti dell'italiano L2 nello svolgimento di diverse attività comunicative. Le produzioni di parlanti non native saranno confrontate con quelle di parlanti native della stessa età, ottenendo così una matrice con due dimensioni di variabilità: da un lato, il tipo di attività svolta, dall'altro la competenza nativa o non nativa in italiano.

I dati provengono da un *corpus* più ampio raccolto con l'obiettivo di studiare sistematicamente la variabilità dell'interlingua in diversi compiti comunicativi (*task*), con diversi interlocutori e attraverso diversi canali. Il presente studio prenderà in considerazione due attività in particolare, il racconto di un film e l'apertura di telefonate di servizio, concentrandosi su una specifica dimensione di variabilità dell'interlingua, la complessità sintattica.

1. *Ricerche precedenti*

1.1. *Lo sviluppo della complessità sintattica nella L2*

Diversi studi hanno indagato lo sviluppo della subordinazione nella seconda lingua. La maggior parte di essi si è concentrata su varietà di interlingua basiche o poco più che basiche. Uno dei risultati ricorrenti negli studi sulla *Basic Variety* è che nelle fasi iniziali dell'apprendimento vengono prodotti enunciati semplici, giustapposti tra loro, senza nessi espliciti di coordinazione o subordinazione (Schumann 1987; Klein / Perdue 1992). Questa constatazione è in accordo con il modello funzionalista di acquisizione e sviluppo delle lingue formulato da Givón (1985: 1018), secondo il quale nei processi acquisizionali (sia della prima che della seconda lingua) si passerebbe da un "pragmatic mode" a un "syntactic mode", che possono essere così caratterizzati:

¹ Il lavoro nasce da una stretta collaborazione tra i due autori. Gabriele Pallotti è responsabile della stesura delle sezioni 1 e 4, Stefania Ferrari delle sezioni 2-3.

<i>Pragmatic mode</i>	<i>Syntactic mode</i>
struttura <i>topic-comment</i> coordinazione fissa enunciazione rallentata enunciati brevi sotto lo stesso profilo intonativo	struttura soggetto-predicato subordinazione stretta enunciazione rapida enunciati lunghi sotto lo stesso profilo intonativo
basso rapporto nomi/verbi nel discorso; più verbi semplici assenza di morfologia grammaticale	alto rapporto nomi/verbi nel discorso; più verbi complessi presenza di morfologia grammaticale

Dallo schema è evidente che il “modo sintattico” non riguarda esclusivamente la sintassi, ma diversi altri aspetti di grammaticalizzazione, comprendenti la morfologia e il lessico. Probabilmente lo studio più ampio e più noto che ha applicato il modello alla seconda lingua, e uno di quelli che più si è soffermato sulla sintassi, è quello di Sato (1990). Sato ha osservato per dieci mesi due fratelli vietnamiti di 10 e 12 anni, apprendenti principianti dell’inglese L2. Conformemente alle previsioni del modello di Givón, nel corso del tempo i due apprendenti sono passati da legami interproposizionali deboli e impliciti (giustapposizione) a strategie più esplicite di subordinazione, acquisendo relativamente presto i connettori *because, when, if*. Molto rare invece, anche alla fine delle registrazioni, le clausole complementive e relative. Sato ha notato che nel passaggio dalla paratassi all’ipotassi avevano un ruolo importante alcuni *chunks*, schemi di frase invariabili che, combinandosi tra loro o con altre clausole, costituivano dei “precursori paratattici” della subordinazione.

Diversi altri studi hanno riscontrato l’assenza o scarsità di subordinazione nelle varietà basiche, ma non sono molti i lavori longitudinali che ne documentino lo sviluppo nell’interlingua orale. Véronique (2004) ha osservato l’acquisizione di costruzioni sintattiche complesse in marocchini apprendenti il francese come seconda lingua a partire da varietà pre-basiche e basiche. Anche tra questi soggetti, le prime forme di subordinazione sono costituite da clausole avverbiali causali e temporali, utilizzate esclusivamente per fornire informazioni di sfondo. Seguono le finali, realizzate sia con verbi di forma finita che non finita, e le complementive, che si trovano inizialmente limitate al contesto di modali e *verba dicendi*, spesso senza alcun complementatore esplicito. Le relative entrano ancora più tardi, trovandosi inizialmente solo all’interno di frasi presentative scisse. Un simile ordine di acquisizione è stato riscontrato in diversi altri apprendenti spontanei del francese come seconda lingua, anche se, nei contesti guidati all’estero, le subordinate temporali paiono emergere più tardivamente (Carlo *et al.* in stampa 218-9; cfr. anche Bartning / Kirchneyer 2003; Bartning / Schlyter 2004).

Mellow (2006) ha osservato l’acquisizione delle relative inglesi in una bambina

ispanofona di 12 anni. In un’ottica “emergentista”, lo studio sviluppa in modo sistematico l’idea di Sato dei “precursori paratattici”. Mellow dimostra infatti come varie forme più o meno complesse di frase relativa emergano dalla combinazione di “costruzioni”, cioè frammenti sintattatici e frasali ricorrenti nell’*input* e in produzioni dell’apprendente. Le forme corrette secondo le regole della lingua d’arrivo possono essere precedute da molte varianti in cui le clausole sono combinate secondo principi propri dell’interlingua, dando luogo a esiti non stamati che mostrano comunque una crescente complessità sintattica.

Trattando di subordinazione nella seconda lingua si possono menzionare anche i lavori del progetto ZISA (Clahsen / Meisel / Pienemann 1983), ripresi poi da Pienemann (1998) con la sua teoria della processabilità. In questi lavori si osserva come nell’apprendimento del tedesco la sintassi della frase subordinata sia l’ultima a essere acquisita. La spiegazione di questo fenomeno, estesa poi a Pienemann all’inglese e altre lingue, si baserebbe essenzialmente su fattori colingüistici: l’elaborazione delle subordinate richiede l’attivazione di processi cognitive che implicano processi di livello inferiore, e non può dunque emergere prima che tutti tali processi siano stati acquisiti.

1.2. Studi sull’italiano

Diversi studi si sono occupati dello sviluppo delle strategie di connessione terproposizionale in italiano L2, confermando sostanzialmente il quadro evolutivo già tracciato per altre lingue². Nelle prime fasi di apprendimento, gli enunciati sono semplicemente giustapposti. A volte si osservano strutture che mostrano una certa gerarchizzazione delle informazioni, ma senza alcuna marca esplicita di subordinazione. Tra i primissimi connettivi frasali compaiono le congiunzioni coordinanti *e, ma, poi*, immediatamente seguite (e in certi casi forse apprese contemporaneamente) dai subordinatori *perché e quando*. Oltre alla frequenza nell’*input* e alla rilevanza comunicativa, anche fattori di naturalezza possono contare di ciò: sia *perché* che *quando* introducono subordinate esplicite, che richiedono forme particolari o ridotte del verbo; temporali implicite, del tipo *prima di entrare o dopo essere stato*, appaiono assai più tardi. D’altra parte, la generalizzazione per cui le forme esplicite sarebbero favorite rispetto a quelle implicite è parzialmente contraddetta dall’emergenza relativamente precoce della forma finale + infinito introdotta da *per* o complementive formate da verbo modale/fi-

² I paragrafi seguenti si basano sui lavori di Chini 1998, 2003, Valentini 1998, 2001, Cianci 1999a, b, Berruto 2001, Ferraris 2001, per una sintesi Andorno *et al.* 2003: 154-177. Esempi provengono dal corpus del Progetto di Pavia.

+ infinito. Anche qui la frequenza nell'*input* e la rilevanza comunicativa possono avere un ruolo esplicativo, oltre alla relativa semplicità dell'infinito come forma verbale saliente e invariabile. Ma occorre anche ricordare che le forme implicite del verbo in tutti questi contesti sono coerenti con il principio iconico proposto da Givón (1990), secondo cui tanto maggiore è l'integrazione tra predicato della principale e della secondaria, tanto più è probabile che quest'ultimo assuma una forma ridotta. Sia nelle finali che nelle complete con predicati modali e fasali tanto il riferimento temporale quanto l'agente che controlla la situazione (nella maggior parte dei casi) sono identici nella dipendente e nella principale, il che implica un alto grado di integrazione.

Un discorso a parte meritano le complete fornate da predicati di enunciazione o di atteggiamento proposizionale: nelle varietà iniziali le clause sono spesso giustapposte, senza il complementatore *che*. Prevengono quindi il discorso diretto ma anche forme come *mio padre detto eb + eb + lui va eb va suo paese* (CH 10 in Giacalone Ramat 1999b: 531). In questo, come in molti altri casi, il verbo della dipendente è in forma finita, conformemente alle previsioni del principio iconico secondo cui la scarsa integrazione tra i predicati delle due clause corrisponde a forme *balanced* (Stassen 1985) dei verbi.

Anche le prime costruzioni relative sono spesso realizzate per giustapposizione, senza l'uso di *che* o altri complementatori, come in *la prima par/pasi noi eb noi visti noi visitato e Luxembourg* (PE13, in Andorno *et al.* 2003: 173). La sequenza di acquisizione delle relative rispecchia sostanzialmente la gerarchia di accessibilità di Keenan / Comrie (1977): le prime relative sono costruite sul soggetto, poi sull'oggetto diretto. Le relative su oggetti indiretti, obliqui o sui genitivi sono scarse e quasi sempre realizzate in forme non standard, con il *che* polivalente al posto di *cui*: cfr. per esempio *mia amica che io (bo) lavorato insieme lei era cattolica* (FR02, in Andorno *et al.* 2003: 175).

Da questi studi emerge dunque in primo luogo una sequenza evolutiva di tipo qualitativo: inizialmente la combinazione tra clause riguarda pochi tipi di averbials; seguono alcune complete, limitate inizialmente a pochi contesti lessicali; solo più tardi appaiono le relative costruite con il complementatore *che*, e anche queste hanno uno sviluppo piuttosto lento attraverso le diverse posizioni sulla gerarchia di accessibilità. Parallelamente e successivamente a questa emergenza di macro-tipi di subordinate, si ha l'ampliamento della gamma di sotto-tipi: le averbials vengono a includere le ipotetiche o le concessive, le complete si trovano dopo una varietà di verbi di enunciazione e di atteggiamento proposizionale, e sono realizzate con forme verbali finite implicite ed esplicite, incluso il congiuntivo.

Parallelamente a questa evoluzione di tipo qualitativo è stata riscontrata anche una crescita quantitativa delle strutture subordinate. Giacalone Ramat (1999a)

ha osservato lo sviluppo della subordinazione in due apprendenti iniziali, CH e MK. CH, un parlante cinese, nelle prime registrazioni produceva pochissime subordinate o nessuna; alla fine del periodo di osservazione la percentuale di subordinate si era attestata poco oltre il 10%. MK, di L1 tigrina, parte con percentuali di subordinazione inferiori al 10%, attestandosi a partire dalla quinta rilevazione su proporzioni tra il 25 e il 40%, con ampia variazione da intervista a intervista (46,2% nella decima e 23,8% nella undicesima). Simili percentuali si riscontrano anche in due apprendenti tedesconi più avanzati, ANe MT. La proporzione di subordinate di AN oscilla tra il 24 e il 30%, mentre MT mostra una leggera evoluzione tra il 21,6% della prima rilevazione e i valori tra il 30 e il 40% delle ultime. Per tutti questi apprendenti, l'analisi quantitativa conferma l'ordine di emergenza qualitativo sopra riportato: la proporzione di averbials, che inizialmente sono le uniche subordinate presenti, cala progressivamente, mentre aumentano le percentuali di complete e relative. Una tale ridistribuzione tra tipi di subordinate si osserva anche negli apprendenti più avanzati, nei quali la percentuale di subordinate sul totale delle clause rimane sostanzialmente costante.

Risultati simili sono stati ottenuti da Chini (2003) in uno studio trasversale che confrontava quattro gruppi di apprendenti tedesconi post-basici, intermedi, abbastanza avanzati e avanzati, oltre a un gruppo di controllo composto da nativi. Tutti i soggetti svolgevano lo stesso compito comunicativo, raccontando lo spezzone del film *Modern times* utilizzato nel progetto ESF e nel presente lavoro. Le percentuali di subordinazione sono simili a quelle descritte da Giacalone Ramat, andando da un 20,8% per i soggetti post-basici al 36,2% di quelli avanzati, con percentuali intermedie per gli altri gruppi; nei nativi tale dato si attesta al 33,3%. Per quanto riguarda i macro-tipi di subordinate, non si riscontrano particolari differenze tra gruppi: le averbials sono le più rappresentate con cifre intorno al 36% (34,9% nei nativi), seguono le complete, tra il 30 e il 36% (27,2% nei nativi) e le relative, tra il 18,1 e il 22,2% (24,6% nei nativi) e le pseudorelative, tra il 9,6 e il 15% (11,9% nei nativi). Alcune leggere tendenze evolutive emergono dai dati: ad esempio le relative crescono dal gruppo post-basico a quello avanzato e sono ancora più frequenti nei nativi; la percentuale delle complete è più alta in tutti i gruppi di non nativi rispetto ai nativi. Ma le differenze più interessanti appaiono a livello dei tipi più specifici di subordinazione: le complete, rappresentate ai livelli più bassi quasi esclusivamente da quelle oggettive, si diversificano includendo sempre più frequentemente quelle soggettive, oblique e interrogative indirette; tra le averbials nei livelli più alti si diffondono quelle concessive e ipotetiche; inoltre, anche gli apprendenti più avanzati utilizzano meno subordinate implicite, più integrate, rispetto ai parlanti nativi.

Anche lo studio trasversale di Ferraris (2001) riporta un aumento delle "unità

sintrattiche complesse” dal 7,41% dei principianti al 41,83% degli avanzati. Tuttavia, la definizione di “unità sintattica” avviene su basi pragmatiche e intonative e non coincide con quella di enunciato complesso solitamente impiegata, rendendo difficile la comparabilità dei risultati.

1.3. Studi sulla complessità sintattica dell'interlingua scritta

Tutti gli studi sopra riportati si basano su dati orali. Esiste però una vasta letteratura sullo sviluppo della complessità sintattica nelle produzioni scritte in L2. Wolfe-Quintero / Inagaki / Kim (1998) ne presentano una sintesi dettagliata, con l'intento primario di identificare quali, tra le tante misure proposte per rilevare la complessità dell'interlingua, siano più affidabili, nel senso di presentare sistematiche correlazioni con lo sviluppo globale delle competenze linguistiche, valutato con altre modalità tra cui i giudizi globali o l'assegnazione a gruppi-classe di livello omogeneo.

Già negli anni Settanta Larsen-Freeman (1978) aveva proposto di considerare la complessità sintattica come un indice dello sviluppo nella L2 scritta, seguendo in un certo senso Brown (1973), che aveva individuato nella lunghezza media dell'enunciato (MLU, *mean length of utterance*) una misura lineare e affidabile dello sviluppo linguistico in L1 durante i primi anni di vita. Da allora si sono succeduti numerosi studi che hanno valutato la complessità sintattica dello scritto in decine di modi diversi. Alcune misure, tuttavia, ricorrono in un gran numero di lavori e Ortega (2003) ha identificato le sei più frequenti. Tre riguardano la lunghezza media delle produzioni linguistiche: la lunghezza media della frase, della clausola e della *T-unit*. Un'altra misura dà il grado di coordinazione (numero medio di *T-unit* per frase) e due si riferiscono al grado di subordinazione (numero medio di clausole per *T-unit* e numero medio di clausole dipendenti sul totale della clausole). Con *T-units* si intende una clausola principale con tutte le subordinate ad essa collegate.

La meta-analisi di Wolfe-Quintero / Inagaki / Kim (1998: 29) mostra che la lunghezza media della *T-unit* e la lunghezza media della clausola (entrambe espresse in numero di parole) sono tra le misure più affidabili, mostrando correlazioni costanti con lo sviluppo linguistico complessivo. Anche il numero medio di clausole per *T-unit*, di clausole dipendenti sul totale delle clausole o di clausole dipendenti sul totale delle *T-units* crescono linearmente con l'avanzamento del livello globale nella seconda lingua (Wolfe-Quintero / Inagaki / Kim 1998: 98-9).

1.4. La complessità sintattica nei livelli più avanzati

Tutti gli studi presentati fin qui mostrano un quadro abbastanza coerente: con il progredire dell'interlingua, la complessità sintattica aumenta, sia per la varietà di costruzioni utilizzate, sia per la proporzione di clausole subordinate, sia per la lunghezza media delle clausole e delle unità multiproposizionali. I lavori che si sono concentrati sui livelli più avanzati mostrano un naturale appiattimento della curva di crescita man mano che i valori si approssimano a quelli dei parlanti nativi (Chini 2003, Giacalone Ramat 1999b). In alcuni casi viene persino prevista una flessione. Infatti, i parlanti nativi a volte integrano diverse predicazioni all'interno di sintagmi complessi, come in *la vis à section ronde à tête verte avec une encoche*, mentre un non nativo anche avanzato tende a modificare il nome con una clausola relativa, come *une des vis qui sont très longues* (Carlo *et al.*, in stampa: 213). Kameen (1979; cit. in Wolfe-Quintero / Inagaki / Kim 1998: 88) ha osservato una correlazione non sempre lineare tra la proporzione di subordinate e il livello di competenza, mentre tale correlazione risulta più costante se si considera la lunghezza media in parole delle clausole: ciò può dipendere dal fatto che gli apprendenti più avanzati forse usano meno subordinate, sostituite con sintagmi nominali più complessi, che contribuiscono ad aumentare la lunghezza media degli enunciati.

Ortega (2003: 514) avanza anche una “cross-rhetorical transfer prediction” sulla base di alcuni dati che mostrano come spagnoli apprendenti intermedie-avanzati dell'inglese tendano ad avere indici di subordinazione sorprendentemente alti rispetto ai parlanti nativi dell'inglese. Ciò potrebbe dipendere da una maggiore tendenza a subordinare dello spagnolo scritto rispetto all'inglese, che verrebbe così trasferita alla seconda lingua. Se ciò fosse vero, ci si dovrebbe attendere una graduale diminuzione da parte di questi apprendenti dell'indice di subordinazione, una volta apprese le strategie retoriche appropriate della seconda lingua.

Si tratta di ipotesi suggestive, ma non ci risulta che nessuno studio abbia finora empiricamente dimostrato in modo sistematico questo tipo di flessione dell'indice di subordinazione nei parlanti non nativi di livello più avanzato.

2. Metodologia

2.1. Partecipanti

I soggetti coinvolti nella ricerca sono sei apprendenti di italiano L2 a livello avanzato e due studentesse native, tutte iscritte a istituti professionali, al momento

della costituzione del *corpus* di età compresa tra i 16 e i 21 anni. Le apprendenti sono di diversa nazionalità (nigeriana, eritrea, indiana, marocchina e ghanese) e hanno frequentato la scuola italiana per un periodo variabile tra i quattro e gli otto anni. La tabella 1 riporta i dati dei soggetti.

Tabella 1: I soggetti

		Apprendenti			
	Lingua 1	Data di nascita	Luogo di nascita	Scolarità in Italia	Scolarità paese origine
Shirley	inglese	1986	Nigeria	6 anni (3 sup)	7 anni
Pandita	punjabi	1987	Punjab, India	4 anni (3 sup)	8 anni
Elden	tigrino	1985	Eritrea	6 anni (4 sup)	5 anni
Aisha	ar. marocchino	1989	Marocco	6 anni (2 sup)	5 anni
Catherine	iwi	1984	Ghana	6 anni (3 sup)	9 anni
Ambina	ar. marocchino	1988	Marocco	8 anni (2 sup)	2 anni
<i>Parlanti native</i>					
Elisa	italiano	1989	Italia	10 anni (1 sup)	//
Valentina	italiano	1989	Italia	10 anni (1 sup)	//

2.2. I dati

I dati considerati per questo studio provengono da un *corpus* più ampio costituito di 20 ore di parlato semi-spontaneo raccolto per indagare la variabilità situazionale dell'interlingua di apprendenti avanzate di italiano L2 nello svolgimento di attività comunicative.

Il protocollo di ricerca utilizzato per elicitare i dati interazionali contenuti in tale *corpus* è costituito di due momenti, indicati d'ora in poi come giornata 1 e giornata 2. I *task* impiegati nella giornata 1 si rifanno a procedure tradizionalmente usate nella ricerca sull'acquisizione nella seconda lingua e coinvolgono l'intervistatore e un apprendente; i *task* utilizzati nella giornata 2 sono *task* comunicativi inseriti all'interno di un gioco a coppie a cui partecipano l'intervistatore, due apprendenti e diversi esperti adolescenti o adulti.

La giornata 1 è costituita di quattro attività. La prima è un'intervista informale tra intervistatore e apprendente che segue una traccia tematica, anche se con una certa flessibilità. La seconda attività è il *task Il racconto di un film*. Alle studentesse viene chiesto di guardare un video della durata di 12 minuti circa e raccontare poi la storia all'intervistatore che non ne conosce il contenuto. Per questo *task* è stato utilizzato il breve estratto "Alone and hungry" tratto dal film *Modern Times* di Charlie Chaplin, lo stesso impiegato in altre ricerche sull'acquisizione

della seconda lingua (Perdue 1993; Chini 2003). La terza attività è il *task The difference*. Il compito consiste nell'individuare le differenze tra due immagini in cui gli oggetti si differenziano per colore, dimensione e numero. L'ultima attività è un *task* di *Racconto di storia per immagini*. L'apprendente legge una storia per immagini e ne racconta la trama all'intervistatore. Non viene imposto il tempo limite e l'apprendente può utilizzare il libro durante il racconto. Il testo impiegato per questo *task* è il libro di Mercer Mayer *Frog, where are you?* (1965) anch'esso utilizzato in numerose ricerche sulla prima e la seconda lingua.

La giornata 2 è organizzata in cinque *task* comunicativi: il *Map task* con compagno e con adulto, *Il miglior cellulare*, *La guida di classe* e *La ricetta misteriosa*. *Map Task* impiegato è lo stesso utilizzato nel progetto API (Archivio del Parlato Italiano, www.cirass.unina.it): si tratta di un compito di tipo collaborativo in cui ciascuno dei partecipanti viene consegnata una mappa. Solo una delle mappe è il percorso tracciato. Tramite l'interazione verbale ed evitando il contatto visivo l'apprendente dà indicazioni al compagno che ricostruisce nel modo più accurato possibile il percorso sulla sua mappa. Le due mappe non sono completamente identiche in modo da rendere possibili eventuali fraintendimenti o momenti di difficoltà nello scambio comunicativo, così come può avvenire in situazioni reali di interazione. Il *task* viene somministrato due volte, la prima interagendo con il compagno, la seconda con un adulto. Nei tre *task Il miglior cellulare*, *La guida di classe* e *La ricetta misteriosa*, per svolgere il compito assegnato – rispettivamente selezionare il miglior cellulare da un catalogo, organizzare una gita di classe, scoprire ingredienti e metodo di preparazione di una ricetta sconosciuta – le apprendenti devono raccogliere informazioni consultando telefonicamente esperti e negozi e concordare poi insieme una possibile soluzione; nel *task* della gita di classe è presente anche un adulto estraneo che svolge il ruolo di consulente.

Ai fini del presente studio è stato analizzato un *task* monologico della giornata 1, il *Racconto di un film* e un'attività interattiva, l'*Apertura delle telefonate di servizi* a negozi di cellulari e agenzie di viaggi, che si trovano nei due *task* comunicativi della giornata 2, *Il miglior cellulare* e *La gita di classe*. Nel racconto di un film sono state considerate le produzioni di una apprendente indiana (Pandita) e una studentessa nativa (Elisa); per quanto riguarda le telefonate, sono state prese in considerazione le produzioni di tutti e otto i soggetti.

¹ Si è considerata solamente l'apertura delle telefonate perché rappresenta un (sotto)evento comunicativo relativamente uniforme e nel quale le partecipanti producono turni di una certa lunghezza. Il resto delle telefonate può variare molto da caso a caso e i turni delle ragazze che chiamavano per ottenere informazioni si limitano spesso a segnali di assenso o all'introduzione di nuovi referenti mediante semplici sintagmi nominali.

2.3. *Unità di analisi*

Se i diversi *task* costituiscono la variabile indipendente del nostro studio, la variabile dipendente è data dalla complessità sintattica delle produzioni. Come unità d'analisi basilare è stata scelta la *AS unit* (Analysis of Speech Unit), così definita da Foster / Tonkyn / Wigglesworth (2000: 365): “a single-speaker’s utterance consisting of an independent clause or subclausal unit, together with any subordinate clause(s) associated to it”. Nella nostra annotazione, leggermente modificata rispetto a Foster / Tonkyn / Wigglesworth (2000), le *AS unit* sono contenute tra doppie barre verticali (|| |) mentre le clausole o unità inferiori alla clausola sono racchiuse tra barre verticali semplici (| |)⁴. La *AS unit* è stata scelta come unità di analisi perché è stata formulata tenendo conto delle specificità della lingua parlata nell’interazione, le cui costruzioni risultano spesso ellittiche rispetto alle strutture che appaiono nei testi scritti; tali costruzioni sarebbero state escluse da un’analisi mediante le tradizionali *T-Unit*, alterando così il quadro complessivo dei risultati.

Una *clausola indipendente* è una clausola che include un verbo finito:

- (1) || | lui è uscito | | |
 (2) || | va bene | | |

Una *unità indipendente inferiore alla clausola* (“subclausal unit”) è “either one or more phrases which can be elaborated to a full clause by means of recovery of ellipitred elements, from the context of the discourse or situation [...] or a minor utterance” (Foster / Tonkyn / Wigglesworth 2000: 366). In questa categoria di unità inferiori alla clausola abbiamo incluso le “profrasi” (Bernini 1995), quelli che Voghera (1992) definisce i “segni predicativi e non predicativi autonomi a nodo centrale non verbale” e le “clausole nominali”, i “frammenti”, le “clausole-replica” o le “clausole troncate” definite da Simone (1995), come negli ess. (3) e (4):

- (3) INV: allora dai me lo racconti
 PAN: || | sì | | |
 (4) INV: dove sale?
 PAN: || | hh dentro la macchina | | |

Una *clausola subordinata*, nella definizione di Foster / Tonkyn / Wigglesworth (2000: 366), consiste di un verbo, finito o non finito, e di almeno un altro costituente frasale (soggetto, oggetto, complemento, avverbio). Secondo tale definizione, (5) conterrebbe una principale e una subordinata, mentre (6) sarebbe una sola clausola. Nel nostro studio invece ci siamo attenuti a una definizione più tradizionale, che considera anche (6) come composta da una principale e una subordinata.

- (5) PAN: || | appena l’ha tolto | parte la barca | | |
 (6) PAN: || | è cominciato | a mangiare: | | |

Questo solleva la questione di come debbano essere trattate le sequenze di due verbi fortemente integrati tra loro, ad esempio un verbo modale o frasale seguito da un infinito. Secondo un’impostazione tradizionale (seguita ad es. da Giacalone Ramat 1999a), (6) è analizzabile come una principale seguita da una subordinata implicita. Altri autori (tra cui Chini 1998, 2003 e, in parte, Ferraris 2001) considerano simili casi come un’unica clausola contenente un predicato complesso. Le ricerche tipologiche (ad es. Talmy 1978, Longacre 1985, Lehmann 1988) mostrano come la tradizionale distinzione tra coordinazione e subordinazione sia meglio concetualizzabile come un *continuum* tra minore e maggiore integrazione tra clausole: qualunque linea di demarcazione, necessaria per un’analisi quantitativa, presenta un certo grado di arbitrarietà. Nel presente lavoro Panalisi è stata condotta utilizzando entrambi i criteri, ovvero considerando i nessi di verbo modale/fasale/manipolativo + infinito sia come due clausole distinte, sia come un’unica clausola con predicato complesso. Come si vedrà, i risultati non differiscono significativamente con l’una e l’altra interpretazione.

Nell’analisi quantitativa la complessità sintattica è stata misurata attraverso quattro indici:

- parole per *AS unit*;
- clausole e unità indipendenti inferiori alla clausola per *AS unit*
- clausole dipendenti per *AS unit*, paragonabile al rapporto “dependent clauses per *T-unit*” (Wolfe-Quintero / Inagaki / Kim 1998: 88);
- clausole dipendenti sul totale delle clausole complete (escludendo cioè le

⁴ I simboli usati nella trascrizione fanno riferimento al sistema jeffersoniano (Atkinson / Heritage 1984) e a CHAT (childes.psy.cmu.edu), con alcuni adattamenti necessari per il trattamento informatico dei dati. *Spiral#* indica una parola pronunciata ridendo; *bbb* e *bbb* indicano rispettivamente ispirazione ed espirazione; *par:::la* segnala un prolungamento di suono; *ʔparola** e *s*parola** segnalano rispettivamente parlato veloce e parlato lento; il punto fermo indica intonazione finale discendente; la virgola intonazione finale sospesa ed il punto interrogativo intonazione finale ascendente; # segnala le micropause; #L_2 indica la durata della pausa, in questo caso 1,2 secondi.

avere prima e seconda lingua e qui considerata un indice generale della complessità sintattica⁵. Il rapporto di clause e unità indipendenti inferiori alla clause per *AS unit*, il rapporto di subordinate per *AS unit* e di subordinate sul totale delle clause complete misurano invece più direttamente il grado di subordinazione.

3. Risultati

3.1. Racconto di Modern Times

Confrontando le produzioni dell'apprendente indiana Pandita e della parlante nativa Elisa nel *task Racconto di un film* possiamo osservare come le due studentesse presentino la trama utilizzando strategie discorsive diverse. Pandita racconta il video con 731 parole e 163 *AS unit* attraverso una narrazione lunga ma frammentaria, ricca di dettagli giustapposti, caratterizzata dall'uso della coordinazione piuttosto che della subordinazione. Elisa al contrario riporta il video con 240 parole e 46 *AS unit*, riferisce meno dettagli, si concentra sugli elementi principali e tende ad impacchettare le informazioni in costrutti più complessi.

Vediamo a titolo di esempio come viene riportata una stessa sequenza dalle due studentesse.

- (7) PAN: | | | e la ragazza dice | | |
 PAN: | | | anch'io voglio una casa come questa | | | #0_4
 PAN: | | | e allora lui # cominciato | a pensare | di averla | | | #0_8
 PAN: | | | a pensa | che abbiamo una casa come: quella #0_4 dea
 signora | | | #0_2 °ch° #0_5
 PAN: | | | è f*cominciato* f | a mangiare: | | | #
 PAN: | | | faceva # una #/ nella finestra aveva un albero di mela | | | #
 PAN: | | | a prende a-mela | | |
 PAN: | | | poi mangia | | |

⁵ Wolfe-Quintero / Inagaki / Kim (1998: 25), ammettendo di esprimere una posizione minoritaria, preferiscono considerare la lunghezza media delle *T-unit* un indice di fluidità piuttosto che di complessità.

PAN: | | | poi butta via | | |
 PAN: | | | [h
 PAN: | | | [poi c'era una mucca #0_4 | che: fa # così. | | |

(...)
 PAN: | | | {h eri} eriva nel porta | | |
 PAN: | | | .h ha messo: #0_4 una:: pentola #0_6 {°una: le pentole} | | |

(...)
 PAN: | | | ha incominciato | hh .h a:: dare la:tte | | |
 INV: he he [he
 PAN: | | | [ʒhʒ he ʒsenza fare ʒnienteʒ | | | #0_5 e #0_4
 PAN: | | | {ce n'è uva} # ce n'è un albero di uva nella: porta | | |
 PAN: | | | ha cominciato | a mangi|are | | |

INV: [ʒhʒ
 PAN: | | | poi preso latte .h | | |
 PAN: | | | poi cominciato | mangiare: | | | #0_2
 PAN: | | | erano: # la: donna | che {era h} ha preparato:: carne. | | | #

PAN: | | | un pollo. | | |
 INV: mh mh
 PAN: | | | mh # hanno cominciato {e:} | a tagliare | | |
 PAN: | | | h poi {riro} ritorna # sull'erba | | |

(8) ELL: | | | cioè # inizia:: | #1_0 a spiegare quello | che loro:: vorrè
 berol | | |

ELL: | | | {cioè} si vedono in questa casa.hhh
 INV: mhm
 ELL: con: tutta: la roba da mangiare e tutto # | che stanno bene | #ch
 ʒhʒ c'è la mucca | che fa il latte | | |

Pandita racconta la scena utilizzando 41 *AS unit*, di cui 30 da una clauseola, e da due clause e una sola *AS unit* da tre clause. Le subordinate prodotte soprattutto complete introdotte da verbi come *pensare* o *cominciare*, pertanto non considerabili esempi di subordinazione di livello particolarmente avanzato.

Elisa illustra la stessa sequenza impiegando invece solo due *AS unit*. La prima costituita da tre clause e la seconda da quattro clause. Certo, il legame tra queste clause è di dipendenza piuttosto lassa, soprattutto nel secondo enunciato in cui una principale come *si vedono in questa casa regge che stanno bene e che c'è la mucca*: è chiaro che queste due frasi sono state prodotte come aggiunte a un enunciato che avrebbe potuto anche terminare con *tutta la roba da mangiare e tutto*; eppure, il loro iniziare con il complementatore generico che mostra un'intenzione di farle dipendere da una struttura sovraordinata, il fatto che i due protagonisti

unità inferiori alla clausola), ovvero il “dependent clauses ratio” (Wolfe-Quintero / Inagaki / Kim 1998: 87) detto anche indice di subordinazione e usato nella maggior parte degli studi.

Il numero di parole per *AS unit* rappresenta una misura della lunghezza media della clausola, così come la MLU impiegata in studi precedenti sull'acquisizione della prima e seconda lingua, è qui considerata un indice generale della complessità sintattica⁵. Il rapporto di clausole e unità indipendenti inferiori alla clausola per *AS unit*, il rapporto di subordinate per *AS unit* e di subordinate sul totale delle clausole complete misurano invece più direttamente il grado di subordinazione.

3. Risultati

3.1. Racconto di Modern Times

Confrontando le produzioni dell'apprendente indiana Pandita e della parlante nativa Elisa nel *task Racconto di un film* possiamo osservare come le due studentesse presentino la trama utilizzando strategie discorsive diverse. Pandita racconta il video con 731 parole e 163 *AS unit* attraverso una narrazione lunga ma frammentaria, ricca di dettagli giustapposti, caratterizzata dall'uso della coordinazione piuttosto che della subordinazione. Elisa al contrario riporta il video con 240 parole e 46 *AS unit*, riferisce meno dettagli, si concentra sugli elementi principali e tende ad impacchettare le informazioni in costrutti più complessi.

Vediamo a titolo di esempio come viene riportata una stessa sequenza dalle due studentesse.

- (7)
- PAN: | | | e la ragazza dice | | |
 PAN: | | | anch'io voglio una casa come questa | | | #0_4
 PAN: | | | e allora lui # cominciato | a pensare | di averla | | | #0_8
 PAN: | | | a pensa | che abbiamo una casa come: quella #0_4 dea
 signora | | | #0_2 °eh° #0_5
 PAN: | | | è # cominciato *f | a mangiare: | | | #
 PAN: | | | {aveva # una #} nella finestra aveva un albero di mela | | | #
 PAN: | | | a prende a-mela | | |
 PAN: | | | poi mangia | | |

⁵ Wolfe-Quintero / Inagaki / Kim (1998: 25), ammettendo di esprimere una posizione minoritaria, preferiscono considerare la lunghezza media delle *T-unit* un indice di fluenza piuttosto che di complessità.

- PAN: | | | poi butta via! | | |
 PAN: | | | [h
 PAN: | | | [poi c'era una mucca #0_4 | che: fa # così. | | |
 (...))
 PAN: | | | {h erij} eriva nel porta | | |
 PAN: | | | .h ha messo: #0_4 una:: pentola #0_6 {° una: le pentole} | | |
 (...))
 PAN: | | | ha incominciato | hh .h a:: dare |a:tte | | |
 INV: he he [he
 PAN: | | | [gh& he s senza fare &niente& | | | #0_5 e #0_4
 PAN: | | | {ce n'è uva} # ce n'è un albero di uva nella: porta | | |
 PAN: | | | ha cominciato | a mangi|a:re | | |
 INV: [gh&#
 PAN: | | | poi preso latte .h | | |
 PAN: | | | poi cominciato | mangiare: | | | #0_2
 PAN: | | | erano: # la: donna | che {era h} ha preparato:: carne. | | | #0_5
 PAN: | | | un pollo. | | |
 INV: mh mh
 PAN: | | | mh # hanno cominciato {e:} | a tagliare | | |
 PAN: | | | h poi {rito} ritorna # sull'erba | | |
- (8)
- ELI: | | | cioè # inizia:: | #1_0 a spiegare quello | che loro:: vorreb-
 bero | | |
 ELI: | | | {cioè} si vedono in questa casa.hhh
 INV: mhm
 ELI: con: tutta: la roba da mangiare e tutto # | che stanno bene | #che
 gh& c'è la mucca | che fa il latte | | |

Pandita racconta la scena utilizzando 41 *AS unit*, di cui 30 da una clausola, 10 da due clausole e una sola *AS unit* da tre clausole. Le subordinate prodotte sono soprattutto complete introdotte da verbi come *pensare* o *cominciare*, pertanto non considerabili esempi di subordinazione di livello particolarmente avanzato.

Elisa illustra la stessa sequenza impiegando invece solo due *AS unit*, la prima costituita da tre clausole e la seconda da quattro clausole. Certo, il legame tra queste clausole è di dipendenza piuttosto lassa, soprattutto nel secondo enunciato, in cui una principale come *si vedono in questa casa regge che stanno bene e che c'è la mucca*: è chiaro che queste due frasi sono state prodotte come aggiunte a un enunciato che avrebbe potuto anche terminare con *tutta la roba da mangiare e tutto*; eppure, il loro iniziare con il complementatore generico *che* mostra un'intenzione di farle dipendere da una struttura sovraordinata, il fatto che i due protagonisti

stredona. Tali fenomeni di subordinazione relativamente poco compatta (soprattutto se paragonata con la norma scritta), si riscontrano nel parlato spontaneo italiano (Voghera 1992: 192) e di altre lingue (si veda la discussione che Foster / Tonkyn / Wigglesworth 2000 dedicano alle clausole che iniziano con *because*, per stabilire se si tratti di coordinazione o subordinazione)⁶.

I risultati dell'analisi quantitativa riportati nella tabella 2 mostrano la tenuta in generale di queste osservazioni. Come si può notare, Pandita tende a produrre enunciati più brevi e sintatticamente meno complessi di Elisa, rispetto a tutte le misure utilizzate e nell'interpretazione dei predicati complessi sia come una che come due clausole.

Tabella 2: *Modern Times*

	Pred. comp = 2 clausole		Pred. comp = 1 clausola	
	Pandita	Elisa	Pandita	Elisa
Parole/AS unit	4.48	5.22	4.48	5.22
Clausole + unità indipendenti inferiori alla clausola/AS unit	1.31	1.48	1.25	1.43
Dipendenti/AS unit	0.29	0.50	0.23	0.46
Dipendenti/clausole complete	0.27	0.39	0.23	0.37

3.2. *Telefonate di servizio*

Le telefonate di servizio rappresentano un genere ben definito tra le conversazioni telefoniche, avendo lo scopo di richiedere e fornire dei servizi, quali informazioni, prenotazioni, assistenza. L'apertura di tali incontri è caratterizzata da una forte compressione delle mosse comunicative, che sono spesso ridotte all'essenziale e si basano su alcune formule di *routine*, che tuttavia non sono mai interamente prevedibili. La letteratura sulle aperture delle telefonate (ad es. Schegloff 1979, 1986; per l'italiano Bercelli / Pallotti 2002) ha evidenziato la presenza ricorrente di alcune mosse:

Apertura del canale. Chi chiama manda un segnale (lo squillo del telefono) per verificare se c'è qualcuno all'altro capo del filo; chi risponde, dicendo *pronto* o

⁶ La nostra analisi differisce però da quella di Foster / Tonkyn / Wigglesworth (2000), i quali considerano tali clausole come dipendenti solo se la subordinata ricade sotto lo stesso profilo informativo di almeno l'ultimo elemento della principale che la precede, in quanto solo ciò garantirebbe che sia stata prodotta all'interno di un piano unitario di elaborazione cognitiva.

formando la propria identità, mostra che qualcuno c'è ed è pronto a intercettare la persona desiderata ricevendo una risposta positiva; passa poi all'auto-identificazione (non sempre presente nelle chiamate di servizio, dove invece è spesso inclusa nella risposta del ricevente)

Saluti. Possono essere prodotti dal chiamante, dal ricevente o da entrambi i programmi radio-televisivi, mentre mancano nelle telefonate di servizio.

Entrare nel merito. Esauriti i cerimoniali di apertura, i partecipanti si orientano al motivo della telefonata, introducendo il primo *topic* della conversazione.

Sia le parlanti native che le non native utilizzano le stesse mosse nell'apertura delle loro telefonate ai negozi per ottenere le informazioni utili per il gioco in cui sono impegnate: salutano e entrano nel merito; più raramente si identificano mai con il loro nome, piuttosto mediante una forma di auto-categorizzazione come *siamo un gruppo di studenti o una classe di ragazze*. Tuttavia, le modalità di realizzazione di queste mosse differiscono in vari modi.

Elisa entra nel merito mediante una serie di turni molto brevi, che introducono un argomento alla volta e sono contingenti rispetto a quelli dell'interlocutore creando così una punteggiatura piuttosto rapida e straccata del flusso conversazionale. Si veda l'esempio (9), in cui dopo una tipica apertura del canale e saluti, l'entrata in merito viene formulata in tre turni e sei *AS unit*, di cui una composta da una clausola, tre da unità indipendenti inferiori alla clausola e solo due da due clausole (contando come tali i gruppi modale + verbo *volere sapere* e *volere chiedere*).

- (9) ELI: ((squillo))
 SH4: telecom buongiorno ?#
 ELI: | | | {h e:} buongiorno. | | |
 ELI: | | | volevo | chiederle un'informazione, {#0_2 e:} | | |
 ELI: | | | vendere cellulari? | | |
 SH4: sì?
 ELI: | | | {h e:} sì. | | |
 ELI: | | | volevo | sapere alcune informazioni su {duci} due cellulari.
 {#0_2} | | |
 SH4: se li abbiamo volentieri
 ELI: | | | {e:} okey. | | |
 ELI: | | | {i} sagem emme ipsilon ics cinquantadue? {#0_8} | | |

Anche nell'esempio (10) si osserva un'apertura distesa su diversi turni e unità

sintattiche: Elisa introduce le informazioni una alla volta, mediante strutture indipendenti tra loro (*siamo dieci persone – e dovremmo andare a fare un viaggio – volevo alcune informazioni*). La densità informativa di ciascuno di questi enunciati è molto bassa, e anche quando si introduce la richiesta vera e propria, riguardanti le informazioni sugli aerei, essa viene formulata nel modo più generico possibile, *in aereo come siete organizzati?*

- (10) ELI: ((squillo))
 AG4: pronto?
 ELI: | | | {e;} buongiorno. | | |
 AG4: sì #
 ELI: | | | siamo dieci persone | | |
 ELI: | | | e dovremmo | andare | a fare: un viaggio a Londra. | | | #
 AG4: sì #
 ELI: | | | volevo alcune informazioni? | | |
 AG4: sì.
 ELI: | | | {hh allora e: mh: come: cioè } in aereo {come:} # come::
 siete organizzati | | |

Lo stesso formato si riscontra nella seconda apprendente nativa del corpus, Valentina. Anche lei introduce le sue richieste attraverso una serie di turni composti di brevi frasi coordinate tra loro, alcune delle quali senza verbo, che contengono un'informazione alla volta e comunque piuttosto generica (*qualcosa di conveniente che c'è?*). Si veda l'esempio seguente:

- (11) VAL: ((squillo))
 AG2: molto viaggi #
 VAL: | | | buonasera | | |
 AG2: sì
 VAL: | | | volevo | chiederle informazione | | | #
 AG2: sì
 VAL: | | | e: per Londra | | | #
 AG2: sì
 VAL: | | | una classe di: ragazzi | | |
 AG2: mh mh
 VAL: | | | e: qualcosa di conveniente {che:} # | che c'è | | |
 AG2: allora intanto mi dovresti dire le date # il quantitativo di persone

Analizzando le telefonate di Pandita e delle altre apprendenti non native risultano alcune differenze interessanti. Da un lato, sono presenti le mosse

fondamentali che caratterizzano l'apertura di telefonate, come i saluti, l'entrata nel merito e talvolta l'autoidentificazione mediante appartenenza categoriale; tuttavia, l'entrata in merito viene spesso realizzata in un unico turno composto da una sola *AS unit* lunga e complessa. Le pre-richieste, che le parlanti native formulano con una serie di turni o frasi indipendenti (*vorrei avere delle informazioni, vorrei chiederle una cosa, avete dei cellulari?*), vengono qui incorporate in un'unica costruzione insieme alla formulazione della richiesta vera e propria. Nell'esempio (12) Pandita formula un segnale di apertura del canale (*pronto*) a cui segue il saluto (*buonasera*); la richiesta è introdotta con un'unica *AS unit* di tre clause, che tratta direttamente di uno specifico modello di cellulare, chiedendone il costo.

- (12) PAN: ((squillo))
 SH4: pronto. #0_5
 PAN: | | | pronto | | |
 PAN: | | | buonasera: . | | | #
 SH4: buonasera: .
 PAN: | | | vorrei | sapere | quanto costa simsang esse gi acca a ottocento. | | |

Analogamente nell'estratto (13), dopo l'apertura del canale ed i saluti, Pandita realizza l'entrata in merito formulando la richiesta in un'unica *AS unit* di tre clause piuttosto dense da un punto di vista informativo: introduce subito un argomento specifico (i costi dell'aereo), poi, dopo una pausa co-costruita con l'interlocutrice (l'unità costitutiva di turno dopo i costi dell'aereo può essere completa sintatticamente, ma non certo semanticamente, ed è per questo che l'altra persona rimane in attesa), completa l'unità sintattica e semantica aggiungendo *su andare a Londra*.

- (13) PAN: ((squillo))
 AG2: vacanza for you. sono Paola?
 PAN: | | | {hh} buonasera. | | | {hh .hh m-}
 AG2: pronto?
 PAN: | | | buonasera. | | | #0_8
 PAN: | | | io vorrei | sapere #0_4 i costi dei aereo. | #1_3 su andare a Londra. | | |

Questo tipo di apertura, caratterizzata da *AS unit* piuttosto lunghe e complesse, si ritrova frequentemente in tutte le altre parlanti non native del corpus. Si veda ad esempio una telefonata di Catherine (14).

- (14) CAT: ((squillo))
 SH3: grigate! buonasera sono |clau in che cosa
 CAT: | | | {{e:}} pronto | | #
 CAT: | | | {Buon-} buonasera | | |
 SH3: buonasera # |mi dica
 CAT: | | | {vorrei-eh} vorrei | avere informazioni | se avete ericon
 zeta seicento | | #
 CAT: | | | il telefono di ericon | | | #2_2

In questa e altre telefonate Catherine usa la formula *vorrei avere informazioni* *se avete*, non solo scorretta da un punto di vista grammaticale, ma anche del tutto atipica sul piano pragmatico: i parlanti italiani di solito producono *vorrei avere informazioni* come unità a sé, a cui segue una nuova frase indipendente sotto forma di domanda diretta, del tipo *avete ...?* (Pallotti / Varcasia 2005). L'*AS unit* con cui Catherine introduce la richiesta risulta così composta di tre clausole e sei parole (considerando una parola unica marca e modello del cellulare). Si noti anche l'assenza di sincronia nei primissimi turni: Catherine non lascia che l'addetta finisca la sua frase di *routine* (sono *Claudia in che cosa posso esserle utile?*), ma entra a metà con il suo *pronto buonasera*, causando così un piccolo scompenso nel flusso conversazionale.

Anche nell'esempio (15), prodotto da Aisha, possiamo notare come dopo l'apertura del canale e i saluti, la richiesta di informazioni sia realizzata in un'unica *AS unit* di due clausole. Anche qui invece di segmentare la pre-richiesta (*ho bisogno dell'informazione*) e la richiesta vera e propria *andare a Barcellona* in due frasi indipendenti, Aisha impacchetta tutto in un'unica costruzione con principale e subordinata.

- (15) AIS: ((squillo))
 AG1: ci bi esse buongiorno, sono Daniela.
 AIS: | | | buongiorno | | |
 AIS: | | | ho bisogno dell'informazione | per andare a barcelona | | |

Negli esempi fin qui presentati si nota come le apprendenti producano in questo *task* costruzioni più complesse rispetto alle native, realizzando enunciati con un maggior grado di subordinazione e un maggior numero di parole. Esse tendono a condensare diverse informazioni in una stessa unità sintattica piuttosto che gestire gli scambi della *routine* dell'apertura di una telefonata di servizio con enunciati rapidi e brevi. Queste osservazioni sono confermate da un'analisi quantitativa, che mostra come le parlanti native, se confrontate con il gruppo delle non native, riportino costantemente valori inferiori nella lunghezza me-

dia degli enunciati e nella loro complessità sintattica, in qualunque modo essa venga misurata; tali risultati non cambiano considerando le sequenze di due verbi fortemente integrati come predicati complessi piuttosto che come clausola principale e subordinata.

Tabella 3: Apertura telefonate

Parole/ <i>AS unit</i>	Pred. comp. = 2 clausole		Pred. comp. = 1 clausola	
	Non native	Native	Non native	Native
Clausole + unità indipendenti inferiori alla clausola/ <i>AS unit</i>	3,76	3,40	3,76	3,40
Dipendenti/ <i>AS unit</i>	1,48	1,42	1,12	1,09
Dipendenti/clausole complete	0,55	0,42	0,15	0,09
	0,90	0,44	0,24	0,14

3.3. Conclusioni

I dati osservati mostrano anzitutto che le produzioni delle parlanti non native e native variano sistematicamente con il variare del *task*: nel resoconto sostanzialmente monologico di uno spezzone filmato si trovano unità sintattiche più lunghe e sintatticamente più complesse di quelle prodotte durante l'apertura di una telefonata, un evento comunicativo altamente interattivo. Tuttavia, all'interno di questo quadro generale di variazione, emergono differenze rilevanti tra parlanti native e non native. Infatti, la parlante nativa che abbiamo considerato mostra indici di complessità sintattica più alti della non nativa nel *task* monologico, mentre essi sono più bassi in quello interattivo. In altri termini, la differenza di stile tra un *task* e l'altro risulta essere maggiore per la parlante nativa di quanto non lo sia per le apprendenti.

Queste ultime hanno chiaramente già acquisito la capacità di produrre costruzioni complesse, sia per la presenza di subordinare, sia per l'alto numero di parole comprese in un unico progetto sintattico. Tuttavia, esse paiono meno in grado di scegliere quando utilizzare tali costruzioni. In particolare, in un evento altamente interattivo come l'apertura della telefonata, dove occorre introdurre le informazioni una alla volta per favorire la graduale messa a fuoco del *topic* da parte dell'interlocutore – raggiungendo così progressivamente quello che Goffman (1963: 100) chiama “a ritual state of mutual participation” – esse paiono invece voler compiere il più presto possibile il loro piano discorsivo, introducendo tutte le informazioni in un solo pacchetto, che risulta essere così composto da

un cospicuo numero di parole e di clausole. Ciò può essere un indice della loro ancor scarsa competenza interazionale: saper gestire l'apertura di una telefonata non implica solamente il controllo delle regole sintattiche, ma anche la capacità di saper produrre in rapida successione turni che siano contingenti rispetto alle produzioni altrui, e questo tipo di abilità può essere ancora carente nelle nostre apprendenti, per quanto di livello relativamente avanzato.

Le differenze osservate, benché riguardino tutte le apprendenti analizzate, non risultano essere statisticamente significative a causa della misura limitata del campione. Devono essere perciò intese come tendenze, che meritano di essere approfondite in ulteriori studi.

4. Implicazioni per la ricerca e la didattica

Queste conclusioni, per quanto relative a un campione limitato e da prendersi pertanto con cautela, possono ugualmente fornire alcune indicazioni per la ricerca acquisizionale e per la glottodidattica.

Per quanto riguarda l'acquisizione delle lingue, i risultati confermano ciò che è emerso anche in studi precedenti, ovvero che alcuni aspetti dell'interlingua variano sistematicamente a seconda dei *task* e delle situazioni comunicative (Tarone 1988; Crookes / Gass 1993; Tarone / Liu 1995). Tuttavia, non ci risulta che siano stati finora pubblicati studi che confrontino sistematicamente *task* morfologici con *task* interattivi. Un simile confronto è di particolare rilevanza perché un gran numero di ricerche sulle produzioni interlinguistiche si sono basate esclusivamente su dati essenzialmente morfologici, raccolti mediante *task* come la narrazione di film e storie a vignette o la descrizione di immagini. Già Klein / Perdue (1992: 327) riconoscevano che le loro generalizzazioni sulla *Basic Variety* si fondavano essenzialmente su un solo tipo di attività comunicativa, il resoconto di un film, e che per dare un quadro completo dell'interlingua sarebbero stati necessari ulteriori studi basati su diversi formati di interazione. In altri termini, occorre riconoscere che ogni *task* fornisce un'immagine parziale dell'interlingua: se alcuni aspetti possono rimanere costanti (cfr. la “*steadiness hypothesis*” di Pienemann 1998: 273-308), molti altri vareranno a seconda del compito comunicativo (l'idea di Tarone 1989 dell'interlingua come “*camaleonte*”).

I nostri risultati, se confermati da ulteriori indagini con altri soggetti, corroborano anche l'ipotesi formulata da altri ricercatori che la complessità sintattica possa non aumentare linearmente ai livelli più avanzati, ma che si possano osservare percorsi a omega, caratterizzati da una crescita seguita da un declino. Questo declino può essere dovuto all'acquisizione, ai livelli più alti, di strategie di nominalizzazione che condensano una clausola subordinata in un unico sin-

tagma: in tal caso, la diminuzione dell'indice di subordinazione dovrebbe essere accompagnato da un aumento della lunghezza media delle clausole (Ortega 2003: 514). L'ipotesi, per quanto plausibile, non ci risulta sia stata ancora verificata empiricamente.

I nostri dati forniscono però una seconda ragione per attendersi un profilo evolutivo a forma di omega della complessità sintattica: in determinate attività comunicative, un alto grado di subordinazione può indicare incompetenza sul piano interazionale. Infatti, l'apprendente di livello medio-alto può non sentirsi del tutto sicuro nel gestire il rapido alternarsi di turni brevi e contingenti tra loro che caratterizza certe forme di conversazione tra nativi, come l'apertura di una telefonata, preferendo piuttosto impacchettare diverse informazioni in unità sintattiche di una certa ampiezza, che riesce forse a controllare meglio.

Risulta così evidente come lo sviluppo della competenza sintattica – e, più in generale, linguistica – sia strettamente legato alle pratiche di interazione e socializzazione e quindi allo sviluppo di una competenza comunicativa (Pallotti 1999a, 1999b, 2001, 2002; Watson-Geege / Nielsen 2003). Come sostiene Ortega (2003: 494) “*more complex*” does not necessarily mean ‘*better*’. Progress in a learner’s language ability for use may include syntactic complexification, but it also entails the development of discourse and sociolinguistic repertoires that the language user can adapt appropriately to particular communication demands”.

Per quanto riguarda il *testing* linguistico, i risultati di questo studio confermano l'importanza di utilizzare una varietà di approcci per la valutazione delle competenze linguistiche e comunicative. Inoltre, si dimostra l'efficacia di una valutazione basata sui *task*, come sostengono ormai molti autori (Brown *et al.* 2002; Language Testing 2002). Tale valutazione, oltre ad avere una maggiore validità esterna o ecologica, consente di esaminare come la competenza linguistica e quella comunicativa interagiscono nello svolgimento di specifiche attività.

Anche sul piano della didattica occorre approfondire il legame tra competenza linguistica e interazionale. I nostri dati mostrano come esista una sintassi per l'interazione, perciò gli apprendenti devono diventare consapevoli di come la costruzione degli enunciati risponda alle dinamiche comunicative. Più in generale, la glottodidattica dovrà tenere conto delle ricerche sulla “*grammar in interaction*” (Ochs / Schegloff / Thompson 1996; Ford / Fox / Thompson 2002), contestualizzando l'uso delle varie forme linguistiche all'interno di pratiche comunicative. L'apertura di una telefonata può costituire un buon esempio: poche mosse, relativamente predeterminate quanto al contenuto, possono essere realizzate in una grande varietà di modi, ciascuno dei quali avrà conseguenze sui dettagli della dinamica interazionale di un particolare frammento. Si aprono così interessanti prospettive per una didattica della grammatica focalizzata sui

miero-detraggi dell'interazione, che può condurre all'elaborazione di sillabi linguistico-comunicativi innovativi.

Siamo consapevoli dei limiti del presente studio. Il più evidente consiste nell'ampiezza del campione analizzato. È in corso l'analisi su altri soggetti del nostro corpus e la raccolta di ulteriori dati, relativi a parlanti nativi e non nativi; i primi risultati sembrano confermare le generalizzazioni qui avanzate. Inoltre, gli indici di complessità sintattica utilizzati, seppure impiegati in numerosi altri studi, hanno il limite di aggregare tutti i tipi di clause subordinate, quando invece molte ricerche hanno mostrato che esistono importanti variazioni qualitative nell'ordine in cui essi vengono acquisiti. Future ricerche potrebbero computare un indice di complessità sintattica in cui diversi tipi di subordinate ricevano un diverso peso (Wolfe-Quintero / Inagaki / Kim 1998: 94-97), oppure rilevare le differenze tra *task* e tra apprendenti per quanto riguarda i singoli tipi di costruzioni. Infine, la stessa metodologia di ricerca e le stesse ipotesi potranno essere applicate ad altri *task* del nostro corpus o di altri, per indagare come la complessità sintattica vari in rapporto ad altre attività comunicative.

BIBLIOGRAFIA

- ANDORNO, CECILIA / BERNINI, GIULIANO / GIACALONE RAMATI, ANNA / VALENTINI, ADA (2003) "Sintassi". In Giacalone Ramati, Anna (a cura di) *Verso l'italiano*, Roma, Carocci: 116-178.
- ATKINSON, J. MAXWELL / HERRIDGE, JOHN (1984) "Transcription Notation". In Atkinson, J. Maxwell / Heritage, John (eds.), *Structure of Social Interaction: Studies in Conversation Analysis*, Cambridge, CUP: ix-xvi.
- BAITINIG, INGE / KIRCHMEYER, NATHALIE (2003) "Le développement de la compétence textuelle à travers les stades acquisitionnels en français L2". *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 19: 9-41.
- BAITINIG, INGE / SCHUYTER, SUZANNE (2004) "Titrés et stades de développement en français L2". *Journal of French Language Studies* 14: 281-299.
- BIRICELLI, FABRIZIO / PALLOTI, GABRIELE (2002) "Conversazioni telefoniche". In Bazzanella, Carla (a cura di), *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale*, Milano, Guerini: 177-192.
- BERNINI, GIULIANO (1995) "Le profasi". In Renzi, Lorenzo / Salvi, Giampaolo / Cardinaletti, Anna (a cura di) *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. III: *Tipi di frase, deixis, formazione delle parole*, Bologna, il Mulino: 175-224.
- BERRITO, GAFFIANO (2001) "L'emergenza della coscienza interlinguistica nell'italiano di immigrati. Un'analisi di superficie". *Rassegne Filologiche* 22-23: 97-117.
- BROWN, JAMES D. / HUDSON, THOM / NORRIS, JOHN / BONE, WALTER L. (2002) *An investigation of second language task-based performance assessment*, Hershey, PA: Second Language Teaching & Curriculum Center.
- BROWN, ROGER (1973) *A first language: The early stages*, London, Allen & Unwin.
- CARLO, CATHERINE / GRANGET, CYRILLE / KIM, JIN-OK / PRODEAU, MIREILLE / VERONIQUE, DANIEL (in stampa) *Vingt ans de recherches sur l'acquisition de la grammaire de français langue étrangère*, Manuscript.
- CHINI, MARINA (1998) «La subordinazione in testi narrativi di apprendenti tedesco: forma e funzione». *Linguistica e filologia* 7: 121-59.
- CHINI, MARINA (2003) «Le phénomène de la jonction interpropositionnelle dans la narration en italien L2: entre aggrégation et intégration». *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 17: 71-106.
- CLAISEN, HARALD / MEISEL, JURGEN / PIENEMANN, MANFRED (1983) *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*, Tübingen, Narr.
- GROOKES, GRAHAM / GASS, SUSAN (eds.), (1993) *Tasks and language learning*, Clevedon, Avon, Multilingual Matters.
- FERRARIS, STEFANIA (2001) "Text organization in Italian L2 learner varieties". In Foster-Cohen, Susan H. / Nizegorodcew, Anna (eds.) *Entraña Yearbook* 1, Amsterdam, Benjamins: 225-237.
- FORD, CECILIA E. / FOX, BARBARA A. / THOMPSON, SANDRA A. (eds.), (2002) *The language of turn and sequence*, Oxford, Oxford University Press.
- FOSTER, PAULINE / TONKYN, ALAN / WIGGLISWORTH, GILLIAN (2000) "Measuring spoken language: A unit for all reasons". *Applied Linguistics* 21: 354-375.
- GIACALONE RAMATI, ANNA (1999a) "Le strategie di collegamento tra proposizioni nell'italiano di germanofoni?". In Dittmar, Norbert / Giacalone Ramati, Anna (Hrsg. / a cura di) *Grammatik und Diskurs / Grammatica e discorso*, Tübingen, Stauffenberg: 13-54.
- GIACALONE RAMATI, ANNA (1999b) "Functional typology and strategies of clause connection in second-language acquisition". *Linguistics* 37/3: 519-548.
- GAWÓN, TALAVY (1985) "Function, structure and language". In Slobin, Dan (ed.) *The crosslinguistic study of language acquisition*, Hillsdale, Erlbaum: 1005-1028.
- GAWÓN, TALAVY (1990) *Syntax. A functional typological introduction*, Amsterdam, Benjamins.
- GOFFMAN, ERVING (1963) *Behavior in public places*, New York, Free Press.
- KEENAN, EDWARD L. / COMRIE, BERNARD (1977) "Noun phrase accessibility and universal grammar". *Linguistic Inquiry* 8/1: 63-99.

- KLEIN, WOLFGANG / PERDUE, CLIVE (1992) *Utterance structure. Developing grammars again*. Amsterdam, Benjamins.
- LANGUAGE TESTING (2002) *Special issue on Task-based language assessment 19/4*.
- LARSEN-FREEMAN, DIANE (1978) "An ESL index of development". *TESOL Quarterly* 12: 439-448.
- LEHMANN, CHRISTIAN (1988) "Towards a typology of clause linkage". In Haiman, John / Thompson, Sandra A. (eds.) *Clause combining in grammar and discourse*, Amsterdam, Benjamins: 181-225.
- LONGACRE, ROBERT (1985) "Sentences as combinations of clauses". In Shopen, Timothy (ed.) *Language typology and syntactic description, vol II*. Cambridge, Cambridge University Press: 235-286.
- MAYER, MERCIER (1969) *Prag, where are you?*, New York, Puffin Books.
- MELLOW, J. DEAN (2006) "The Emergence of Second Language Syntax: A Case Study of the Acquisition of Relative Clauses". *Applied Linguistics* 27: 645-670.
- OCHS, ELINOR / SCHEGLOFF, EMANUEL A. / THOMPSON, SANDRA (eds.), (1996) *Interaction and Grammar*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ORITEN, LOURDES (2003) "Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: A research synthesis of College-level L2 writing". *Applied Linguistics* 24: 492-518.
- PALLOTTI, GABRIELE (1999a) "L'acquisizione e l'uso di una seconda lingua come semiotica sociale?". In Vedovelli, Massimo (a cura di), *Indagini sociolinguistiche nella scuola e nella società italiane in evoluzione*, Milano, FrancoAngeli: 269-290.
- PALLOTTI, GABRIELE (1999b) "Socializzazione e apprendimento della seconda lingua". *Ipotesismi* 6: 76-91.
- PALLOTTI, GABRIELE (2001) "External appropriations as a participation strategy in intercultural multi-party interactions". In Di Luzio, Aldo / Günthner, Susanne / Oriten, Franca (eds.), *Culture in communication*, Amsterdam, Benjamins: 295-334.
- PALLOTTI, GABRIELE (2002) "Borrowing words: appropriations in child second language discourse". In Leather, Jonathan / van Dam, Jet (eds.), *The ecology of language acquisition*, Amsterdam, Kluwer: 183-202.
- PALLOTTI, GABRIELE / VACCASIA, CECILIA (2005) "Telephone service encounters: A comparison among Italian, English, French, German and Spanish", relazione presentata al Colloquio *Languages et relations de service*, Università di Nancy, giugno 2005. In corso di pubblicazione online.
- PERDUE, CLIVE (1993) *Adult language acquisition: Cross-linguistic perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PRENEMANN, MANFRED (1998) *Language processing and second language development: Process-ability Theory*, Amsterdam, Benjamins.
- SATO, CHIZUNE (1990) *The syntax of conversation in interlanguage development*, Tübingen, Narr.
- SCHGLOFF, EMANUEL A. (1979) "Identification and recognition in telephone conversation openings". In Psathas, George (ed.), *Everyday Language: Studies in ethnometabology / conversation analysis*, NY, Irvington Publishers: 23-78.
- SCHGLOFF, EMANUEL A. (1986) "The Routine as Achievement". *Human Studies* 9: 111-151.
- SCHUMANN, JOHN (1987) "The expression of temporality in basilectal speech". *Studies in Second Language Acquisition* 9: 21-43.
- SIMONE, RAFFAELE (1995) *Fondamenti di linguistica*, Roma, Laterza.
- STRASSEN, LEON (1985) *Comparison and Universal Grammar*, Oxford, Blackwell.
- TAMM, LEONARD (1978) "Relations between subordination and coordination". In Greenberg, Joseph (ed.) *Universals of human language*, vol. IV. *Syntax*. Stanford, Stanford University Press: 487-513.
- TARONE, ELAINE (1988) *Variation in interlanguage*, London, Arnold.
- TARONE, ELAINE (1989) "On chameleons and monitors". In Eisenstein, Miriam (ed.) *The dynamic interlanguage*, New York, Plenum: 3-15.
- TARONE, ELAINE / LIU, GUO-QIANG (1995) "Situational context, variation, and second language acquisition theory". In Cook, Guy / Seidlhofer, Barbara (eds.) *Principle and practice in applied linguistics*, Oxford, Oxford University Press: 107-124.
- VALENTINI, ADA (1998) "Le frasi causali e l'emergere della subordinazione in italiano L2: il caso di due apprendenti cinesi". *Linguistica e Filologia* 8: 113-148.
- VALENTINI, ADA (2001) "La frase finale in italiano L2". *Vox Romanica* 60: 69-88.
- VERONIQUE, DANIEL (2004) "The development of referential activities and clause-combining as aspects of the acquisition of discourse in French as L2". *French Language Studies* 14: 257-280.
- VÖGHERA, MIRIAM (1992) *Sintassi e intonazione nell'italiano parlato*, Bologna, Il Mulino.
- WATSON-GEIGO, KAREN ANN / NIELSEN, SARAH (2003) "Language socializations in SLA". In Doughty, Catherine / Long, Michael (eds.) *Handbook of second language acquisition*, Oxford, Blackwell: 155-177.
- WOLFE-QUINTERO, KATE / INAGAKI, SHUNJI / KIM, HAE YOUNG (1998) *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy and complexity*, Honolulu, Second Language Teaching and Curriculum Center.