

# VARIETÀ DEI CONTESTI DI APPRENDIMENTO LINGUISTICO

a cura di

Anna De Meo - Mari D'Agostino

Gabriele Iannaccaro - Lorenzo Spreafico

studi AltLA **1**

**A** **I**t **L**A

**studi AltLA 1**

# VARIETÀ DEI CONTESTI DI APPRENDIMENTO LINGUISTICO

a cura di

ANNA DE MEO - MARI D'AGOSTINO

GABRIELE IANACCARO - LORENZO SPREAFICO

Milano 2014

L'AItLA pubblica una collana di monografie e di collettanee sui diversi temi della linguistica applicata. I manoscritti vengono valutati con i consueti processi di revisione di pari per assicurarne la conformità ai migliori standard qualitativi del settore. I volumi sono pubblicati nel sito dell'associazione con accesso libero a tutti gli interessati.

*Comitato scientifico*

Giuliano Bernini, Camilla Bettoni, Cristina Bosisio, Simone Ciccolone, Anna De Meo, Laura Gavioli, Elena Nuzzo, Lorenzo Spreafico.

© 2014 AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata  
Via Cartoleria, 5  
40100 Bologna - Italy  
email: [info@aitla.it](mailto:info@aitla.it)  
sito: [www.aitla.it](http://www.aitla.it)



Edizione realizzata da  
Officinaventuno  
Via Doberdò, 13  
20126 Milano - Italy  
email: [info@officinaventuno.com](mailto:info@officinaventuno.com)  
sito: [www.officinaventuno.com](http://www.officinaventuno.com)

ISBN edizione cartacea: 978-88-9765-705-7  
ISBN edizione digitale (pdf): 978-88-9765-706-4

# Indice

|                   |   |
|-------------------|---|
| <i>Prefazione</i> | 5 |
|-------------------|---|

## PARTE I

### *Apprendere le lingue in situazioni di multilinguismo*

|   |     |
|---|-----|
| MARINA CHINI<br>Contesti e modalità dell'apprendimento dell'italiano<br>per alunni di origine immigrata: un'indagine sulla provincia di Pavia | 9   |
| VALERIA VILLA<br>Dinamiche di contatto linguistico nelle narrazioni di immigrati:<br>dialetti e varietà regionali                             | 43  |
| LUISA AMENTA<br>Varietà dei repertori nelle classi multilingui  | 59  |
| SABRINA MACHETTI - RAYMOND SIEBETCHEU<br>L'italiano in contatto con le lingue dei non nativi:<br>il caso del camfranglais                     | 77  |
| CHIARA MELUZZI<br>Italiano e tedesco a Bolzano: la percezione degli italofoeni  | 91  |
| ALESSANDRO VIETTI - LORENZO SPREAFICO<br>Apprendere la fonologia in contesto multilingue:<br>il caso dell'italiano a Bolzano                  | 105 |

## PARTE II

### *Apprendimento guidato vs apprendimento spontaneo*

|   |     |
|---|-----|
| GABRIELE PALLOTTI<br>Studiare i contesti di apprendimento linguistico:<br>modelli teorici e principi metodologici   | 121 |
| GIUSEPPE PATERNOSTRO - ADELE PELLITTERI<br>Contesti di apprendimento guidato a confronto. Idee per un modello<br>di analisi dell'interazione nel <i>Task-Based Language Learning</i>              | 133 |
| ELISA PELLEGRINO - MARILISA VITALE - LUISA SALVATI -<br>GIUSEPPINA VITALE - SVEVA LIPARI<br>La competenza prosodica nella classe di lingue. L'italiano in contesto<br>L2, LS ed <i>e-learning</i> | 153 |

|  |     |
|--|-----|
| PAOLA LEONE  |     |
| <i>Focus on form</i> durante conversazioni esolingui via computer  | 169 |
| ANNA DE MARCO - PATRIZIA SORIANELLO - EUGENIA MASCHERPA  |     |
| L'acquisizione dei profili intonativi in apprendenti di italiano L2 attraverso un'unità di apprendimento in modalità <i>blended learning</i> | 189 |
| ELEONORA FRAGAI - IVANA FRATTER - ELISABETTA JAFRANCESCO   |     |
| Studenti universitari di italiano L2 in classi plurilingui:<br>testi e azioni didattiche   | 213 |

## PARTE III

*L'italiano e i dialetti come L2*

|   |     |
|---|-----|
| BRUNO MORETTI   |     |
| Il dialetto come lingua seconda   | 227 |
| ANTONIA RUBINO  |     |
| L'italiano in Australia tra lingua immigrata e lingua seconda   | 241 |
| EGLE MOCCIARO   |     |
| Aspetti della prosodia nell'interlingua di apprendenti vietnamiti di italiano L2: un'ipotesi di trattamento <i>task-based</i> in contesto guidato | 263 |
| CLAUDIO BARALDI   |     |
| L'apprendimento della lingua italiana nell'interazione con bambini migranti nella scuola dell'infanzia  | 279 |
| PATRIZIA GIULIANO - SIMONA ANASTASIO - ROSA RUSSO   |     |
| Passato remoto, passato prossimo e imperfetto: uso biografico e fittizio delle forme al passato nelle interlingue di immigrati di area partenopea | 299 |
| INEKE VEDDER - VERONICA BENIGNO   |     |
| Ricchezza lessicale e uso delle collocazioni in produzioni scritte di italiano L2 e italiano L1   | 315 |
| ILARIA FIORENTINI   |     |
| "Alla fine l'è nosc esser". Atteggiamenti nei confronti della trasmissione del ladino in Val di Fassa (TN)  | 331 |

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

This chapter aims to describe and analyze the many levels at which context can be invoked in the study of second language acquisition. “Context” is an extremely wide construct, which can be applied both to very wide levels, such as the culture or society in which learning takes place, and to very narrow levels, such as the conversational setting or the sequence of turns surrounding a single verbal production. The main theoretical models accounting for the relationships between context and language learning will be examined, together with a small number of exemplary empirical studies. The objective is to provide a critical overview of research methods available for the study of language acquisition in context.

### 1. *Definire il contesto*

Lo studio dei rapporti tra contesti e dinamiche di apprendimento e uso delle lingue è un campo vastissimo con una bibliografia sterminata. In questo saggio non si tenterà di dare una sintesi, per quanto parziale, degli studi pubblicati, ma si cercherà piuttosto di riflettere criticamente sulle coordinate teoriche e metodologiche di questo tipo di ricerche. Per fare ciò è necessario delineare il campo e definire pertanto la parola-chiave della nostra indagine, cioè contesto. In questa ricerca definitoria partiremo dal dizionario, convinti che ogni caratterizzazione scientifica debba comunque essere ancorata all’uso comune dei termini. Secondo il Dizionario Italiano Sabatini Coletti, il contesto si può definire:

1. Situazione complessiva in cui si verifica un fatto, alla quale è necessario risalire per comprendere la natura e il significato generale dell’evento, del fenomeno considerato ...
2. ling.: a) con riferimento agli elementi linguistici di un testo, il loro insieme e i rapporti che li legano l’uno con l’altro così da essere pienamente significativi solo se presi nel loro complesso ... ; b) c. situazionale: con riferimento alla situazione in cui si svolge o fittiziamente si colloca l’atto comunicativo e che ne condiziona il significato (per via delle conoscenze, percezioni, credenze, presupposizioni del mittente e del destinatario).

La prima accezione riferita all’ambito linguistico (2a) identifica il co-testo, la seconda (2b) il contesto situazionale. Il contesto situazionale, a sua volta, può essere descritto in molti modi, con un’ampiezza crescente. Innanzitutto, se ne può fornire una descrizione fisica: il luogo in cui si svolge l’atto comunicativo (lo spazio fisico immediato ma anche

---

<sup>1</sup> Università di Modena e Reggio Emilia.

quello più ampio della zona, la regione, il Paese) e il tempo (dai pochi secondi precedenti a ore, giorni, anni). È quello che Hymes (1974: 55) chiama *setting*, “the time and place of a speech act and, in general, the physical circumstances”. Nella comunicazione telematica la compresenza temporale non è differente da quella che si ha negli incontri faccia-a-faccia, mentre il “luogo” della comunicazione viene costruito come luogo virtuale.

D'altra parte, nel descrivere i contesti spesso si fa riferimento a dimensioni non caratterizzabili in senso puramente fisico: si può dire che in un determinato contesto si trovano partecipanti con certi ruoli sociali (insegnante, alunno, medico, paziente, nativo, straniero) o conversazionali (astante, destinatario, animatore, autore ecc, per riprendere la nota classificazione di Goffman, 1981). Si possono considerare anche le dimensioni socio-psicologiche dei partecipanti: le loro conoscenze ed esperienze, i loro atteggiamenti, vissuti e così via.

Esistono dunque numerose dimensioni con cui si può descrivere un contesto e, per ciascuna di esse, la descrizione può essere più ampia o ristretta, il contesto cioè può essere più o meno macro o micro. Per schematizzare questa telescopicità, si potrebbe dire che il “contesto” di un particolare enunciato orale prodotto da uno studente del tedesco L2 all'università va dalla mossa immediatamente precedente nello scambio conversazionale fino a qualcosa di così ampio e vagamente definito come “il mondo d'oggi” (Figura 1).

## 2. *Trovare o fare il contesto?*

Tornando alla definizione dizionariale, è da notare che, sia nella definizione generale sia in quella di senso propriamente linguistico, compare l'espressione “in cui”: il contesto viene dunque caratterizzato come qualcosa che “contiene” qualcosa d'altro. Anche nelle righe precedenti abbiamo presentato una visione del contesto a cerchi concentrici sempre più ampi che “contengono” un atto comunicativo. Si potrebbe dire che in questi casi il ricercatore “trova” già dato il contesto di un'interazione e vede in che modo esso può spiegare alcune caratteristiche dell'interazione stessa.

Figura 1 - *Diversi livelli di contesto per un enunciato linguistico*

|             |   |
|-------------|---|
| Contesto    | Il mondo d'oggi<br>La Germania oggi (con una storia, una geografia, una cultura, una lingua, dialetti, varietà ecc.)<br>Un certo ambiente sociale (studenti universitari stranieri e non, vicini di casa, commessi ecc.)<br>Una certa classe in una certa università, con un insegnante, un metodo, dei materiali didattici, dei compagni con storie, identità, atteggiamenti |
| Co-testo    | Una lezione di due ore<br>Un'attività di dieci minuti<br>Una fase dell'attività (sequenza di turni, azioni non verbali, ruoli, identità dei partecipanti)   |
| L'enunciato | L'ultima mossa nell'attività svolta fin qui   |

Questo modo di vedere il contesto, indubbiamente naturale e condiviso dal senso comune dei parlanti, pone dei problemi teorici e ha sollevato non poche critiche. In primo luogo, se i cerchi possono allargarsi a dismisura, il contesto può diventare grande come l'universo intero dal Big Bang ai giorni nostri, una caratterizzazione certo poco utile dal punto di vista pratico. Servono allora criteri per stabilire cosa è rilevante del contesto e cosa no, e dove si debbano tracciare i confini, e spetta al ricercatore giustificare le sue scelte in merito.

Tuttavia, diversi studiosi criticano proprio questo modo di vedere il contesto come contenitore preconstituito, di cui il ricercatore dovrebbe tracciare i confini in modi più o meno motivati. Una simile visione del contesto è stata chiamata, un po' spregiativamente, "bucket theory of context" (Goodwin - Heritage, 1990). Secondo questi autori il contesto non è qualcosa che si trova già dato e ben definito, come appunto un secchio attorno al suo contenuto, ma è qualcosa che i partecipanti "fanno" nel corso dell'interazione.

Questo orientamento risolve in linea di principio il problema del contesto grande quanto l'universo. Teoricamente, è vero che tutto potrebbe essere considerato contesto di un dato enunciato, ma in realtà i partecipanti selezionano solo una piccola parte degli infiniti tratti contestuali potenzialmente rilevanti. Secondo van Dijk (2008: ix): "It is not the social situation that influences (or is influenced by) discourse, but the way the participants define such a situation. Contexts are thus not some kind of objective condition or direct cause, but rather (inter)subjective constructs designed and ongoingly updated in interaction by participants as members of groups and communities." Van Dijk propone dunque un approccio che vede i contesti come dei "modelli mentali" costruiti durante l'interazione dagli attori coinvolti.

Altri approcci "costruttivisti" alla nozione di contesto evitano però il riferimento a nozioni mentali, ponendo l'accento sulla costruzione sociale dei contesti. È questo ad esempio il caso della nozione goffmaniana di "framing" (Goffman, 1974), ovvero le pratiche con cui i partecipanti si comunicano il loro orientamento rispetto a ciò che sta accadendo per "incorniciarlo" in vari modi. Similmente, Gumperz (1982) parla dei "contextualization cues" che servono proprio per contestualizzare ciò che viene detto, specificando ad esempio il tipo di relazione che si vuole stabilire. Anche per quanto riguarda le identità e i ruoli che si portano nel contesto, Sacks (1984), proseguendo la tradizione dell'etnometodologia, in un celebre saggio intitolato "On doing being ordinary" sostiene che l'essere qualcosa e qualcuno, compreso l'essere una persona ordinaria, sia qualcosa che si fa, attraverso i comportamenti, le scelte di agire e non agire in certi modi. In tutte queste caratterizzazioni non si parla più di contesto come di un oggetto, ma di pratiche indicate da verbi o nomi d'azione (framing, contextualization, doing being ...).

Questo "fare il contesto" però ha dei limiti: è chiaro che le pratiche discorsive non possono "fare" qualcuno donna, senegalese o adulto. Per chiarire questo punto si può seguire la distinzione proposta da Zimmerman (1998) sui diversi tipi di identità. Secondo questo autore, esse possono distinguersi in a) identità discorsi-

ve (o interazionali), che si assumono e si lasciano continuamente nel farsi del discorso, come ad esempio “narratore/ricevente di una storia”, “chi fa una domanda”, “chi risponde”, “chi propone”, “chi accetta”; b) identità situate (o istituzionali), che possono essere attivate in certi contesti istituzionali, come “insegnante”, “alunno”, “dottore”, “paziente”; e c) identità trasportabili, che ci accompagnano in tutte le situazioni e sono potenzialmente rilevanti in ogni momento, ad es. “persona anziana”, “donna”, “di pelle chiara” e così via. Quando si dice che il contesto viene prodotto nell’interazione si intendono dunque due cose distinte. In un primo senso, “fare il contesto” significa rendere rilevanti, attivare, alcune dimensioni contestuali, senza che esse vengano prodotte *ex novo* in quel particolare evento comunicativo: ad esempio, il genere, la provenienza geografica, il ruolo istituzionale, l’età, ma anche alcune dimensioni spazio-temporali in cui si svolge lo scambio comunicativo. In un altro senso, è davvero l’interazione stessa che produce certi aspetti del contesto, specialmente quelli più ristretti, come il ruolo di iniziatore o di risponditore, di narratore e di ricevente di una storia e così via.

Entrambe queste modalità di “fare il contesto” possono essere negoziate, dibattute, avversate. In uno scambio comunicativo un partecipante ad esempio può rendere rilevante l’identità di straniero o parlante non nativo del suo interlocutore, mentre questi vorrebbe che essa venisse ignorata o posta in secondo piano per dare prominenza a quella di amico o di professionista.

“Trovare il contesto” e “fare il contesto” sono dunque due programmi di ricerca complementari, non mutualmente esclusivi. Riconoscere l’utilità e la legittimità dell’uno non implica concludere che l’altro sia fuorviante o errato. Siegel (2003: 183) definisce l’uno “strutturalista” e l’altro “interazionista”. Il primo programma di ricerca consiste nell’identificare alcune caratteristiche del contesto e correlarle a caratteristiche del testo (e dell’apprendimento che in tale contesto ha luogo); il secondo va nella direzione opposta: parte dall’osservazione dei comportamenti comunicativi per studiare come essi contribuiscono a costruire e rendere rilevanti alcune caratteristiche del contesto.

### 3. *Dalla definizione teorica alla ricerca empirica*

Nelle pagine precedenti sono state discusse alcune definizioni teoriche della nozione di contesto. Nel condurre ricerche sui rapporti tra contesti e fenomeni di apprendimento linguistico occorre considerare però anche altre dimensioni, di tipo più metodologico. Schematizzando molto, potremmo distinguere due grandi approcci alla ricerca sui rapporti tra testi, contesti e apprendimento. Il primo può essere definito ermeneutico o, seguendo Windelband (1911), “idiografico”. In questo caso, si parte dall’analisi di alcuni casi specifici di testi (o apprendimenti)-in-contesto e si cerca di interpretare, di dare un senso a ciò che accade. Le domande chiave sono “What is it that’s going on here?” (Goffman, 1974) o “Why that now?” (Schegloff - Sacks, 1973), l’obiettivo è di descrivere le pratiche, i meccanismi, le strategie, le risorse che vengono utilizzati dai parlanti in una situazione particolare. Non si cer-

cano generalizzazioni di vasta portata, ma interpretazioni di un testo o pochi testi simili. Questo approccio si sposa particolarmente bene con il programma di ricerca sul “fare i contesti”, ma è anche compatibile con il programma di “trovare i contesti”: si può ad esempio dare l’interpretazione di un certo comportamento comunicativo sulla base delle informazioni relative al contesto di cui si dispone, e il contesto può essere strettissimo (il luogo in cui ci si trova, ciò che è accaduto nei due minuti precedenti) o larghissimo (l’Italia di oggi).

L’altro approccio potrebbe essere definito generalizzante o, ancora con Windelband (1911), “nomotetico”. L’obiettivo qui è di trovare correlazioni sistematiche tra un contesto e le dinamiche di uso/apprendimento della lingua, con una logica di generalizzazione inferenziale dal campione all’universo dei possibili discorsi. La nozione di contesto applicabile può andare dal macro (ad es. che effetto ha *generalmente* imparare una lingua nel Paese dove viene usata o altrove?) al micro (che tipo di comportamento comunicativo si verifica *generalmente* dopo la narrazione di una serie di storie divertenti?). La generalizzazione, a sua volta, può essere condotta impressionisticamente, basandosi sul “general grasp” del ricercatore, come raccomanda Schegloff (1993) e come viene fatto solitamente in ambiti come l’analisi conversazionale o l’etnografia, oppure mediante definizione operativa e misurazione quantitativa dei costrutti, come avviene nella sociolinguistica e in molti studi sull’apprendimento della seconda lingua. Non pare invece possibile seguire questo approccio per il programma di ricerca sul “fare i contesti”: come si fa infatti a osservare che tipo di contesto viene *generalmente* prodotto da un certo tipo di comportamento comunicativo? Il problema è definire operativamente, per consentire l’osservazione sistematica, la variabile dipendente “contesto prodotto dall’interazione”. In altri termini, occorre essere in grado di definire in termini generali e operativizzabili un certo tipo di contesto, per poter stabilire che certi comportamenti comunicativi lo producono sistematicamente, il che pare, almeno a chi scrive, di dubbia realizzabilità.

Nella Tabella 1 si cerca di sintetizzare queste considerazioni, mostrando come i diversi programmi di ricerca si combinino con diversi approcci metodologici e con diverse dimensioni del contesto.

Tabella 1 - *Programmi di ricerca, approcci metodologici e scale di grandezza nello studio dei contesti*

|                       | Fare il contesto     | Trovare il contesto |
|-----------------------|----------------------|---------------------|
| Approccio ermeneutico | micro, meso (macro?) | micro, meso, macro  |
| Approccio nomotetico  | ?                    | micro, meso, macro  |

Nelle prossime pagine saranno portati alcuni esempi di ricerche sui rapporti tra contesti e apprendimenti linguistici per rappresentare le diverse possibilità all’interno della Tabella 1, privilegiando gli studi che ho condotto personalmente o altri tratti dal settore di ricerca che conosco meglio, cioè l’acquisizione della seconda lingua. Come si diceva, l’obiettivo non è tracciare un quadro esaustivo o anche solo rappre-

sentativo di un campo vastissimo, ma vedere se le coordinate fornite in precedenza “tengono” per stimolare una riflessione teorica-metodologica.

#### 4. *Trovare il contesto*

##### 4.1. Approccio generalizzante, nomotetico

Partendo da una prospettiva macro sul contesto, un primo ambito di studi riguarda gli effetti che ha sull'apprendimento l'ambiente inteso in senso temporale e geograficamente ampio. È da ricondurre a questa dimensione la tradizionale distinzione tra lingua seconda e lingua straniera, che è più adeguatamente rappresentabile come un *continuum* di opportunità di esposizione alla L2 con diversi livelli di immersione. Housen e Pallotti (1999) ad esempio hanno confrontato il livello di inglese raggiunto da bambini di 8-10 anni aventi l'italiano come madrelingua, inseriti in tre diverse realtà educative: a) una scuola primaria in Italia, a Bologna; b) la scuola europea di Varese; c) la scuola europea di Culham, nel Regno Unito. Tutti i bambini erano stati esposti formalmente per circa 250 ore alla lingua inglese, ma in contesti diversi. A Bologna si trattava di una tipica situazione di lingua straniera: la lingua era insegnata per tre ore alla settimana da un'insegnante esperta e competente, ma non c'erano altre occasioni per incontrarla o usarla. Nelle scuole europee, i bambini della primaria seguono un curriculum essenzialmente in italiano, con quattro ore di inglese alla settimana: per assicurare che il numero complessivo di ore di esposizione fosse costante, i soggetti di questo contesto erano dunque in terza-quarta elementare, mentre quelli di Bologna erano di quinta. Tuttavia, nelle altre sezioni della scuola sono inseriti bambini di altre nazionalità, alcuni dei quali seguono il curriculum principalmente in inglese. I bambini della scuola europea di Varese, dunque, oltre alle ore di inglese previste dal loro piano di studi, avevano occasione di incontrare, all'interno della scuola, compagni madrelingua inglese. I bambini italiani inseriti nella scuola europea di Culham avevano sempre un curriculum in italiano con sole quattro ore di inglese, ma avevano occasione di imbattersi in questa lingua sia all'interno della scuola con i compagni di altre sezioni, sia nella realtà sociale esterna.

I dati sono stati raccolti mediante interviste che prevedevano la narrazione di brevi storie per immagini e la conversazione semi-strutturata mirata a stimolare la produzione di alcune strutture linguistiche. Per quanto riguarda il lessico, i bambini inseriti nella scuola europea di Varese avevano un vocabolario solo leggermente più vario rispetto a quelli di Bologna, rilevato attraverso l'indice di Guiraud; per quanto riguarda altri indici come la proporzione di verbi e il numero di *types* verbali non c'erano praticamente differenze. I bambini inseriti a Culham, invece, presentavano indici di competenza lessicale decisamente superiori. Anche per quanto riguarda la grammatica, i bambini della scuola europea di Varese mostravano valori leggermente superiori a quelli di Bologna su tutti gli indici considerati (varietà e correttezza morfologica, complessità sintattica e grammaticalità globale), mentre quelli di Culham esibivano una competenza grammaticale nettamente superiore.

Questo studio esemplifica il tipo di ricerca in cui si studiano gli effetti di un macro-contesto sociale o educativo sull'apprendimento di una L2. Altri studi in questa direzione sono quelli che osservano come l'interlingua degli apprendenti di una lingua straniera cambi in seguito a un soggiorno all'estero con immersione in quella che diventa, per alcune settimane o mesi, una lingua seconda (ad es. Milton-Meara, 1995; Mougeon *et al.*, 2010; Segalowitz *et al.*, 2004).

A un livello micro, si possono osservare le correlazioni sistematiche tra una particolare configurazione interazionale e il formato dei turni prodotti da un parlante. Pallotti (2005) ad esempio ha osservato come Fatma, una bambina marocchina apprendente dell'italiano L2, costruiva numerosi suoi enunciati in modo incrementale, auto-ripetendo le sue stesse parole in quello che a prima vista poteva sembrare quasi un balbettio, come nell'esempio seguente:

(1) Fatma: giovanna! ((alzandosi)) lei lei ha detto .hh ha detto maestra non fai .hh non fai il cameriere che .h che .h non non c'è vaglio:lo

Tra le diverse possibili interpretazioni di questo fenomeno, la più convincente pare essere quella che lo collega alla complessità del contesto interazionale in cui viene prodotto il turno. Infatti, quando la bambina era già inserita in un "vettore di attività" (Merritt, 1982) con l'interlocutore, cioè quando stavano già portando avanti una linea conversazionale condivisa, queste auto-ripetizioni erano molto rare. La loro frequenza aumentava nei contesti in cui Fatma doveva essa stessa aprire un nuovo vettore di attività, oppure inserirsi in uno già aperto da altri ma a cui non era stata esplicitamente invitata, o infine doveva intromettersi in un vettore di attività per distoglierne uno dei partecipanti, portandolo a fare qualcosa di diverso. In breve, quanto più era arduo venire accettati come partecipanti ratificati alla conversazione, tanto più era probabile che Fatma producesse turni con auto-ripetizioni. Questo studio mostra come sia possibile seguire un approccio nomotetico, generalizzante (si generalizza sul campione dei turni di Fatma, ovviamente, non sui comportamenti di tutti i bambini apprendenti la L2) anche con analisi che considerano un livello di contesto molto micro, costituito dalla configurazione di ruoli partecipativi immediatamente precedente il turno in oggetto. E, per quanto micro sia il contesto, siamo sempre nell'ambito del "trovare il contesto": si identifica un contesto interazionale *nel quale* i turni di Fatma vengono prodotti e dal quale essi sono condizionati.

Prima di concludere questa sezione, sono da menzionare gli studi che, sempre nell'ottica di indagare come i tratti contestuali condizionano i comportamenti linguistici, prendono in considerazione una serie di questi tratti contemporaneamente, tratti che possono comprendere tutta una gamma di fattori dai più macro ai più micro. La sociolinguistica variazionista assume proprio che la produzione di una tra le diverse varianti dipenda non da uno, ma da molteplici fattori contestuali, il peso di ciascuno dei quali può essere calcolato mediante il programma VARBRUL. Vietti (2007) ad esempio ha osservato come diversi fattori influenzino la produzione, da parte di apprendenti ispanofone dell'italiano L2, della preposizione italiana *di* rispetto alla variante interlinguistica *de*, chiaramente influenzata, o direttamente presa, dallo spagnolo L1. Da questa analisi quantitativa risulta come il tipo di rete

sociale sia il fattore con maggiore impatto, seguito dal grado di apprendimento e dalla funzione dell'espressione (se preposizione, connettivo interfrastico o parte di locuzione fissa). Scarsa influenza sulla probabilità di realizzazione hanno invece i contesti fonologici precedenti e seguenti, salvo un certo effetto della variabile altezza della vocale precedente.

#### 4.2. Approccio ermeneutico, idiografico

All'interno del programma di ricerca sul "trovare il contesto", l'approccio metodologico che abbiamo chiamato ermeneutico o idiografico consiste essenzialmente nel fare ricorso a elementi contestuali per interpretare uno o pochi episodi comunicativi. Secondo l'Analisi della conversazione, il contesto da invocare per interpretare un turno o una sequenza di turni deve essere estremamente limitato: solo ciò che è accaduto prima nell'interazione e solo ciò che è direttamente accessibile ai partecipanti o da loro esplicitamente reso rilevante (Fele, 2007). Dunque, il fatto che una conversazione avvenga tra un uomo e una donna non rende l'identità di genere automaticamente pertinente, ma essa deve essere in qualche modo evocata dai comportamenti dei partecipanti stessi. Similmente, ciò che può essere accaduto ore o giorni prima, o la relazione che lega i partecipanti e il suo essersi sviluppata nel corso del tempo, sono elementi contestuali che non possono essere invocati dal ricercatore a meno che non lo abbiamo fatto i partecipanti stessi. Secondo molti altri approcci, tra cui l'etnografia, la sociologia dell'interazione e l'analisi del discorso, un tale ascetismo metodologico è eccessivo e controproducente: Cicourel (1992), in polemica esplicita con l'Analisi conversazionale, mostra come alcuni episodi di interazione in ambito medico non siano interpretabili se non facendo riferimento a varie informazioni contestuali non esplicitamente invocate nelle conversazioni ma ben presenti ai partecipanti e al ricercatore.

Conteh (2007) è un buon esempio di come un contesto sia ampio che ristretto possa essere invocato per interpretare alcuni episodi comunicativi. L'autrice riporta due episodi di *code-switching* all'interno di una lezione tenuta in una classe di scuola primaria del Regno Unito. L'insegnante è bilingue inglese-panjabi, così come circa due terzi dei bambini della classe; gli altri sono parlanti monolingui dell'inglese. Conteh parte con una descrizione di contesto molto ampia: il multilinguismo nella società britannica, le politiche educative largamente monolinguistiche fino a poco tempo fa, con i più recenti sviluppi che prevedono l'inserimento di insegnanti bilingui, il quartiere in cui si trova la scuola, contraddistinto da un'ampia popolazione di origine pakistana, il *background* professionale dell'insegnante, l'esistenza di un curriculum nazionale che prevede tra i contenuti da trattare anche il confronto tra due località, una nel Regno Unito e una in "a country that is less economically developed", l'esistenza di materiali didattici preconfezionati per presentare questo tipo di confronto che descrivono la società di una regione del Pakistan. L'insegnante decide di condurre la sua lezione proprio a partire da questi materiali, per far riflettere gli alunni su somiglianze e differenze tra i due contesti socio-culturali. Il primo esempio di *code-switching* ha la funzione di rendere comprensibili agli alunni

di madrelingua panjabi e con una scarsa conoscenza dell'inglese due parole chiave della lezione, come *differences* e *similarity*. Qui la commutazione di codice ha una funzione puramente strumentale, metalinguistica. Nel secondo esempio, invece, l'insegnante produce una lunga sequenza discorsiva con gli alunni in cui cerca di spiegare il concetto di baratto, diffuso nella società pakistana descritta nei materiali didattici, attraverso un esempio che dovrebbe essere più vicino all'esperienza dei bambini residenti nel Regno Unito, ovvero la possibilità di acquistare a credito nei negozi del quartiere. Alla fine, i bambini non paiono avere capito molto l'analogia, forse anche a causa della loro scarsa esperienza con la modalità di acquisto a credito. La stessa insegnante, riascoltando e commentando la lezione, si dichiara delusa dal risultato ottenuto, ma Conteh conclude che questo scambio ha comunque avuto un esito positivo, avendo mostrato a tutti i bambini la coesistenza legittima di più lingue a scuola ed esponendo anche i monolingui a una lingua sconosciuta ma comunque parte della loro realtà sociale.

Questo studio esemplifica un approccio idiografico ai rapporti tra contesto e apprendimenti linguistici: l'obiettivo non è di trovare generalizzazioni, ma di dare senso ad alcuni episodi particolarmente significativi. L'interpretazione viene condotta dal ricercatore avvalendosi anche di quella dei soggetti osservati, con una triangolazione tipica di molti studi etnografici. Esso però mostra anche i rischi inerenti a questo approccio: la semplice presentazione e interpretazione di uno o pochi episodi rischia di confermare idee già note senza aggiungere particolari elementi di novità; in questo caso, la conclusione che esporre i bambini a più lingue li renda consapevoli del multilinguismo nella scuola e nella società pare piuttosto debole e scontata.

### 5. Fare il contesto

Il programma di ricerca su come i discorsi “producono” i contesti si è concentrato soprattutto su questioni relative all'identità dei partecipanti. Per limitarci all'ambito dell'apprendimento, numerosi studi hanno dimostrato come nella conversazione le identità di parlante nativo/non nativo, competente, incompetente o parzialmente competente, apprendente o straniero non siano da considerare come dei dati onnipresenti in ogni interazione, ma che esse vengono costruite, o meglio rese rilevanti, nelle interazioni stesse (ad es. Firth, 2009; Talmy, 2009). Possono sorgere conflitti o tensioni quando diversi partecipanti mediante i loro discorsi si orientano verso diverse identità, come appare evidente in questo esempio discusso da Baraldi (2010: 265).

(2) I. Parlando di vestiti, D. e K., vi potrebbero raccontare che i vestiti che hanno in Ghana sono famosi in tutto il mondo. D., glielo puoi raccontare? Prendi il quaderno.  
S1. Io mi vesto in Italia come in mio paese.

I. Ma tu mi avevi portato l'anno scorso un vestito – e le stoffe del Ghana?

S2 [leggendo]. Sono di due tipi: il primo kente è di seta e un altro si chiama adinkra, di cotone, con disegni stampati.

I. I colori hanno dei significati particolari, vero? Anche in Cina –  
S2 [sempre leggendo]. Il colore rosso è della terra e del sangue, blu è dell'amore,  
giallo, come l'oro, è il colore della ricchezza.

I. Allora durante le feste i colori dei vestiti possono cambiare a seconda del tipo di  
festa. E in Cina i colori sono? Ho letto che anche in Cina hanno dei significati diversi  
(..). Ti ricordi?

S3. Mmm – No (...) Ho il quaderno a casa.

In questo scambio conversazionale in classe, l'insegnante (I) tenta di rendere rilevanti le identità di "stranieri" (cinesi, ghanesi) di alcuni studenti (S), consultandoli in quanto esperti delle "loro" culture (loro? delle loro famiglie? dei loro antenati? del Paese di cui hanno la nazionalità?). Gli studenti, dal canto loro, resistono a questa attribuzione di identità, mostrandosi ignoranti quanto i loro compagni rispetto alle tradizioni di Paesi lontani, di cui dichiarano qui di conoscere solo quanto è stato insegnato in classe e trascritto sul quaderno.

Di Lucca *et al.* (2008) è invece un esempio di come si possa studiare il modo in cui i parlanti "fanno il contesto" a un livello più macro. Dopo un periodo di osservazione partecipante, sono state condotte interviste in profondità a un gruppo di adolescenti di origine marocchina residenti in piccoli paesi della provincia di Bologna. Da esse risulta, tra le altre cose, che questi ragazzi arrivati in Italia durante l'infanzia, dopo alcuni anni di permanenza (tra 4 e 11, in media 8), sono fortemente orientati all'integrazione nel Paese ospite, manifestando atteggiamenti nettamente positivi verso l'Italia, gli italiani e l'italiano e condividendo buona parte dei pregiudizi degli italiani nei confronti dei marocchini in generale, eccezion fatta per la loro ristretta cerchia di amici e familiari. Questa forte spinta all'assimilazione viene manifestata e allo stesso tempo prodotta dalle loro pratiche linguistiche. L'arabo marocchino viene usato esclusivamente in casa o, molto più raramente, tra amici. L'arabo standard è stato praticamente abbandonato da tutti a livello produttivo, orale e scritto, e la sua presenza è confinata all'ascolto di alcune emittenti televisive. L'italiano invece predomina in tutti gli altri contesti, formali e informali, consentendo un'intensa socializzazione con i pari e il resto della società italoфона circostante. In questo caso, dunque, le pratiche linguistiche contribuiscono a produrre un certo tipo di contesto in cui i giovani di origine marocchina cercano di azzerare al più presto le distanze e le differenze con l'ambiente in cui sono inseriti, nonostante le iniziali diffidenze e resistenze da parte dei coetanei italiani.

## 6. Conclusioni

Le relazioni tra contesti, apprendimenti e usi linguistici possono essere estremamente complesse. Ciò deriva in parte anche dalla complessità della stessa parola *contesto*, che può riferirsi tanto al testo precedente l'evento oggetto di analisi quanto a fattori fisici, psicologici e sociali di natura estremamente varia, ed essere sia estremamente ristretto che indefinitamente ampio. È facile quindi comprendere come si possa

procedere in un'infinita varietà di modi a descrivere i rapporti tra contesto e "qualcos'altro".

In questo capitolo si è cercato di fornire alcune coordinate per raggruppare in modo logico questa grande varietà di ricerche. In particolare, oltre a distinguere tra nozioni di contesto più o meno micro o macro (riconoscendo che si tratta ovviamente di un *continuum* e non di una dicotomia), si sono proposti due assi classificatori. Il primo riguarda il tipo di programma di ricerca, che può consistere nel descrivere come alcuni tratti contestuali assunti per dati e preesistenti l'atto comunicativo "contengano" o contribuiscano a influenzare i testi ("trovare i contesti"), oppure può avere come oggetto il modo in cui i processi comunicativi contribuiscono a produrre o rendere rilevanti certe dimensioni contestuali ("fare i contesti"). Il secondo asse riguarda invece l'approccio metodologico seguito, che può essere di tipo ermeneutico, basato sull'interpretazione di pochi casi, oppure generalizzante, basato su un maggiore numero di casi dai quali si cercano di ricostruire regolarità di portata più vasta.

L'intento è quello di favorire un confronto tra le molte ricerche che si occupano dei rapporti tra contesto, uso e apprendimento di una lingua, per chiarire meglio quali siano divergenti, quali complementari, e quali possano considerarsi progressive accumulazioni di conoscenza rispetto a una singola domanda di ricerca condivisa.

### *Bibliografia*

BARALDI C. (2010), Interazione didattica e comunicazione interculturale, in GRASSI R. - PIANTONI M. - GHEZZI C. (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Guerra, Perugia: 257-281.

CICOUREL A.V. (1992), The interpenetration of communicative contexts: examples from medical encounters, in DURANTI A. - GOODWIN C. (eds.), *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*, Cambridge University Press, Cambridge: 293-310.

CONTEH J. (2007), Bilingualism in mainstream primary classrooms in England, in HUA Z. - SEEDHOUSE P. - WEI L. - COOK V. (eds.), *Language Learning and Teaching as Social Interaction*, Palgrave Macmillan, London: 185-198.

DI LUCCA L. - MASIERO G. - PALLOTTI G. (2008), Language socialization and language shift in the 1b generation: a study of Moroccan adolescents in Italy, in *International Journal of Multilingualism* 5: 53-72.

FELE G. (2007), *L'analisi della conversazione*, il Mulino, Bologna.

FIRTH A. (2009), Doing not being a foreign language learner: English as a lingua franca in the workplace and (some) implications for SLA, in *International Review of Applied Linguistics* 47: 127-156.

GOFFMAN E. (1974), *Frame Analysis*, Free Press, New York.

GOFFMAN E. (1981), *Forms of Talk*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.

GOODWIN C. - HERITAGE J. (1990), Conversation analysis, in *Annual Review of Anthropology* 19: 283-307.

GUMPERZ J.J. (1982), *Discourse Strategies*, Cambridge University Press, Cambridge.

- HOUSEN A. - PALLOTTI G. (1999), *Special interest group 'Second language acquisition. Activities report*. Rapporto di ricerca presentato alla III Euroconference *The teaching of foreign languages in European primary schools*, San Sebastián (Spagna), 26 settembre - 2 ottobre 1999.
- HYMES D. (1974), *Foundations in Sociolinguistics: an Ethnographic Approach*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- MERRITT M. (1982), Distributing and directing attention in primary classrooms, in WILKINSON C.L. (ed.), *Communicating in the Classroom*, Academic Press, New York: 223-244.
- MILTON J. - MEARA P. (1995), How periods abroad affect vocabulary growth in a foreign language, in *ITL Review of Applied Linguistics* 107-8: 17-34.
- MOUGEON R. - NADASDI T. - REHNER K. (2010), *The Sociolinguistic Competence of Immersion Students*, Multilingual Matters, Clevedon.
- PALLOTTI G. (2005), Variations situationnelles dans la construction des énoncés en L2: le cas des autorépétitions, in *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 22: 101-130.
- SACKS H. (1984), On doing being ordinary, in ATKINSON J.M. - HERITAGE J. (eds.), *Structures of Social Action*, Cambridge University Press, Cambridge: 413-429.
- SCHEGLOFF E.A. - SACKS H. (1973), Opening up closings, in *Semiotica* 8: 289-327.
- SCHEGLOFF E.A. (1993), Reflections on quantification in the study of conversation, in *Research on Language and Social Interaction* 26: 99-128.
- SEGALOWITZ N. - FREED B. - COLLENTINE J. - LAFFORD B. - LAZAR N. - DÍAZ-CAMPOS M. (2004), A comparison of Spanish second language acquisition in two different learning contexts: study abroad and the domestic classroom, in *Frontiers. The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 10: 1-18.
- SIEGEL J. (2003), Social context, in DOUGHTY C. - LONG M. (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell, Oxford: 178-223.
- TALMY S. (2009), Resisting ESL: Categories and sequence in a critically "motivated" analysis of classroom interaction, in KASPER G. - NGUYEN T. (eds.), *Talk-in-interaction: Multilingual Perspectives*, University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center, Honolulu, HI: 181-213.
- VAN DIJK T.A. (2008), *Discourse and Context*, Cambridge University Press, Cambridge.
- VIETTI A. (2007), Quale italiano parlano gli immigrati? Imparare una lingua o 'ricreare' una propria, in CHINI M. - DESIDERI P. - FAVILLA M.E. - PALLOTTI G. (a cura di), *Imparare una lingua: recenti sviluppi teorici e proposte applicative - Atti del VI Congresso internazionale dell'AltLA (Napoli 9-10 febbraio 2006)*, Guerra, Perugia: 187-207.
- WINDELBAND W. (1911), *Präludien*, J. Mohr, Tübingen.
- ZIMMERMAN D. (1998), Identity, context, interaction, in ANTAKI C. - WIDDICOMBE S. (eds.), *Identities in Talk*, Sage, London: 87-106.