

GABRIELE PALLOTTI
STEFANIA FERRARI
ELENA NUZZO
CAMILLA BETTONI

Reggio Emilia
Reggio Emilia
Verona
Verona

UNA PROCEDURA SISTEMATICA PER OSSERVARE LA VARIABILITÀ NELL'INTERLINGUA

In questo lavoro* viene presentato un protocollo di raccolta dati messo a punto per ottenere campioni significativi di parlato utili a indagare fenomeni di variazione nelle varietà di italiano L2. La maggior parte delle ricerche acquisizionali si basa su dati ottenuti mediante uno o al massimo due tipi di situazioni comunicative: risulta dunque difficile ottenere un quadro più ampio dell'interlingua di un apprendente che, come tutti i sistemi linguistici, varia secondo una pluralità di dimensioni come il tipo di situazione, l'interlocutore, il grado di conoscenza reciproca e i ruoli sociali. La procedura qui presentata si propone di colmare questa lacuna: attraverso una serie di compiti variabili su più dimensioni di potenziale rilevanza sociolinguistica, dimostriamo come si possa ottenere un *corpus* comprendente campioni di interlingua di una certa entità che, lungi dal pretendere di dare un quadro completo del sistema interlinguistico, sono comunque assai più estesi e variati di quanto di solito si osserva nelle ricerche acquisizionali. Risulta in tal modo possibile iniziare ad affrontare empiricamente la descrizione di un sistema interlinguistico nella sua complessità e interezza, osservando allo stesso tempo fenomeni di variazione sistematica legata alla situazione comunicativa e al contesto sociale dell'interazione.

Il protocollo è stato elaborato e messo a punto all'interno di un progetto pluriennale sull'acquisizione delle competenze linguistiche e pragmatiche di giovani apprendenti di sesso femminile di livello intermedio-avanzato. La metodologia può però essere estesa ad altre situazioni di apprendimento di una lingua seconda, con eventuali adattamenti, e viene qui proposta come un approccio generale allo studio della variazione nei sistemi interlinguistici. Per dimostrare la validità del protocollo, in questo lavoro descriviamo anche brevemente le principali caratteristiche del *corpus* che abbiamo ottenuto applicandolo nel nostro caso specifico e presentiamo alcuni studi basati sui dati così raccolti.

I. LA VARIAZIONE DELL'INTERLINGUA

Il termine interlingua (d'ora in poi IL) è stato introdotto da Selinker (1972) per descrivere i sistemi linguistici transitori costruiti dagli apprendenti nel loro approssimarsi alla lingua di arrivo, o L2. Si tratta di sistemi caratterizzati da un'estrema variabilità (per rassegne cfr. Bayley e Preston 1996; Tarone 2007). In primo luogo, si osserva nelle interlingue una considerevole variabilità diacronica. Le interlingue, transitorie e instabili per definizione, cambiano nel tempo, a meno di non assistere alla cosiddetta fossilizzazione, meglio definibile come 'stabilizzazione', che però raramente è assoluta e definitiva (Long 2003). Una gran quantità di lavori ha descritto le traiettorie acquisizionali di molte strutture in diverse lingue, mostrando come per alcune di esse tutti gli apprendenti passino attraverso una serie invariabile di stadi evolutivi (per una sintesi delle ricerche cfr. Ellis 1994; sull'italiano L2, Giacalone Ramat 2003).

Se è vero che l'ordine di acquisizione di certe strutture della L2 è costante, esiste però anche una notevole variabilità interindividuale per quanto riguarda la velocità di apprendimento, gli esiti finali raggiunti e, in certa misura, gli ordini di acquisizione di alcune strutture (Dörnyei e Skehan 2003). Il presente lavoro non intende concentrarsi su questo tipo di variabilità, assumendola come condizione di sfondo ineliminabile, ma propone modi di analizzare sistematicamente le forme di variabilità che caratterizzano i singoli sistemi interlinguistici.

Per quanto riguarda la variazione interna a un determinato sistema interlinguistico in un determinato momento, occorre in primo luogo sottolineare come le interlingue siano soggette a una forte variabilità strutturale, che si collega alla variazione diacronica. Una tale variabilità è stata discussa da molti autori. Ellis (1999), per esempio, nota l'esistenza di due tipi di variabilità, una sistematica, legata a vari fattori quali il contesto linguistico o extralinguistico, e una asistemica o libera, che contiene i germi dei futuri sviluppi del sistema. Klein e Dittmar (1979) propongono di rappresentare le grammatiche delle interlingue in termini probabilistici. Altri studiosi cercano di descrivere la variabilità strutturale dell'IL mediante il concetto laboviano di 'regola variabile', costruendo modelli probabilistici di regressione logistica attraverso il programma VARBRUL. Young (1988), ad esempio, dimostra come almeno dieci variabili concorrano a determinare quando apprendenti dell'inglese L2 producono il morfema *-s* del plurale: le variabili vanno da quelle di tipo sociologico, come l'identità dell'interlocutore, a quelle di tipo semantico (referente animato o inanimato), a quelle sintattiche (posizione del nome nel sintagma nominale, funzione del sintagma nominale nell'enunciato), fino a quelle pragmatiche (presenza nel testo di altri indicatori di pluralità)

e fonologiche. Tutte queste variabili, a loro volta, interagiscono con quella fondamentale del livello di competenza raggiunto nella L2: alcune possono far sentire il loro effetto più nei principianti che negli avanzati, altre il contrario, e altre infine agiscono a tutti gli stadi di acquisizione. Anche Berdan (1996), usando VARBRUL, ha mostrato come lo sviluppo della negazione nell'inglese di un apprendente attraversi periodi in cui coesistono diverse modalità di realizzazione, ciascuna determinata più o meno fortemente da vari fattori, e come il passaggio da un livello all'altro della sequenza di acquisizione della negazione (inizialmente proposta da Cancino *et al.* 1978) avvenga gradualmente, attraverso una serie di sistemi caratterizzati da variazione interna, anch'essa tuttavia riconducibile ad alcuni schemi ben precisi.

Un'altra dimensione riguarda la variabilità condizionata dalla situazione comunicativa. Tarone, in una serie di studi, mostra che task che richiedono maggiore o minore attenzione portano alla produzione di interlingue sistematicamente diverse (Tarone 1985, Tarone e Parrish 1988). Tarone e Liu (1995) riportano il caso di un bambino apprendente dell'inglese che usava sistematicamente diverse forme di frasi interrogative a seconda che l'interlocutore fosse un insegnante, il ricercatore o un compagno.

Un vasto programma di ricerca si è sviluppato per studiare i rapporti tra diversi compiti comunicativi (*task*) e alcune variabili che caratterizzano la produzione in L2, operativamente definite come Complessità, Accuratezza e Fluency (CAF) (per rassegne, cfr. van Daele *et al.* 2007; *Applied Linguistics*, 2009). Diversi studi dimostrano che, in generale, la possibilità di avere tempo a disposizione per pianificare prima del task tende ad aumentare la fluency e la complessità delle produzioni, ma non sempre la loro accuratezza (Ellis 2009). Altri lavori si concentrano sul rapporto esistente tra la complessità del task (che sarà meglio definita nella sezione seguente) e il tipo di linguaggio prodotto. I due principali modelli che si contrappongono in questo ambito sono il *Limited attentional capacity model* di Skehan (1998; 2001) e la *Cognition hypothesis* di Robinson (2001). Secondo il primo modello, le capacità attentive limitate degli apprendenti li porterebbero, in presenza di task complessi, ad affidarsi maggiormente o a un sistema di elaborazione cognitiva basato sugli esempi memorizzati, favorendo la fluency, o a un sistema di elaborazione basato sulle regole, favorendo la complessità e/o l'accuratezza. Un aumento della fluency comporterebbe dunque una diminuzione della complessità e/o accuratezza, e viceversa, ma le tre dimensioni non potrebbero crescere insieme in presenza di task complessi. Secondo Robinson, invece, determinate caratteristiche dei task, da lui definite *resource directing*, comportano un aumento simultaneo di tutte e tre le dimensioni della performance. Al momento le ricerche non offrono prove conclusive a favore dell'una o dell'altra ipotesi, e la questione rimane aperta. Alcuni studi

più recenti si sono occupati anche di isolare il ruolo della variabile interazione, osservando come la performance vari nei task interattivi rispetto a quelli monologici (Michel *et al.* 2007): i risultati indicano che i task interattivi favoriscono la complessità lessicale e l'accuratezza, mentre quelli monologici favoriscono la complessità lessicale e quella sintattica.

Un'ultima dimensione di variazione delle IL proviene dalla variabilità esistente nella L2, che, come ogni lingua, varia lungo gli assi diatopico, diafasico, diastratico, diamesico e diacronico. La maggior parte degli studi su questo aspetto è stata condotta sul francese (per una rassegna Dewaele 2004b). Diversi autori si sono concentrati sull'omissione del *ne* nelle frasi negative. Regan (1996), ad esempio, mostra come, dopo un periodo trascorso in Francia, apprendenti irlandesi del francese aumentino considerevolmente il tasso di omissione del *ne*. I contesti linguistici e sociali che favoriscono tale omissione sono gli stessi dei parlanti nativi, il che dimostra come si tratti in effetti dell'acquisizione di una competenza sociolinguistica che si approssima sempre più a quella dei nativi. In alcuni casi, gli apprendenti tendono a sovraestendere l'omissione di *ne*, generando una sorta di ipercorrettismo per quanto riguarda la variante informale. Dewaele e Regan (2002) osservano che anche gli studenti belgi fiamminghi più avanzati apprendenti del francese L2 tendono a omettere il *ne* maggiormente nei contesti informali, mentre ciò si verifica meno in quelli con un più basso livello linguistico o con minore esposizione al francese nella realtà quotidiana. Dewaele (2004a) dimostra ulteriormente che gli apprendenti tendono a omettere il *ne* più frequentemente quando interagiscono con parlanti nativi rispetto ad altri non nativi, manifestando dunque un fenomeno di convergenza con gli interlocutori. Questo studio mostra anche che l'estroversione come tratto di personalità tende a essere positivamente associata all'omissione di *ne*.

Mougeon *et al.* (2002) riportano invece una minore divaricazione nell'uso di varianti in contesti più o meno formali da parte degli apprendenti rispetto ai nativi. Sia per quanto riguarda l'omissione di *ne* nelle negative, sia per la cancellazione dello *schwa*, entrambe più frequenti in contesti informali che in quelli formali, i parlanti nativi tendono ad avere maggiori differenze rispetto ai nativi, la cui produzione non varia così significativamente nei due tipi di contesto. Tutti questi studi concordano nell'affermare che la quantità di contatti con parlanti nativi è il fattore che maggiormente determina l'apprendimento della variazione in L2, mentre l'esposizione esclusivamente attraverso i manuali e la lingua scolastica riduce drasticamente la possibilità di sviluppare le varianti meno standard. Nella loro rassegna sul francese L2, Mougeon *et al.* (2002) concludono anche che le femmine hanno una tendenza leggermente maggiore dei maschi ad acquisire la variazione nella L2.

Un'altra struttura variabile del francese L2 su cui sono state condotte ricerche è l'alternanza tra *on* e *nous* come pronomi di prima persona plurale (Swain e Lapkin 1990; Dewaele 2002; Lemée 2002; Rehner *et al.* 2003). Questi studi mostrano un aumento dell'uso di *on* negli apprendenti più avanzati e in quelli con maggiori opportunità di uso extrascolastico del francese. Dewaele (2002) però non nota significative differenze nell'uso della variante colloquiale *on* rispetto a *nous* tra un'intervista orale e un saggio scritto da apprendenti del francese L2; anzi, l'uso di *on* tende leggermente a crescere nella produzione scritta. Anche gli apprendenti osservati da Lemée (2002) non variavano il loro uso di *on/nous* a seconda della formalità del contesto. Pare dunque che, almeno per un periodo, la crescita di *on* sia legata allo sviluppo linguistico generale, e che solo in un secondo momento venga acquisita la competenza sociolinguistica che lo associa a contesti più informali.

1.1. I task

Per task s'intende in genere un'attività comunicativa orientata a uno scopo extralinguistico, come può essere la ricerca o lo scambio di informazioni, la soluzione di un problema, il raggiungimento del consenso, la realizzazione di un progetto (per rassegne sull'uso dei task nella ricerca e nella didattica cfr. Ellis 2003; Nunan 2004; Willis e Willis 2007; Samuda e Bygate 2008; Adams 2009). Durante un task l'attenzione dei partecipanti è rivolta principalmente al significato piuttosto che alla forma linguistica, e in ciò esso si differenzia dagli esercizi grammaticali o da varie forme di elicitazione basate sulla competenza linguistica, come i giudizi di grammaticalità, la ripetizione o il completamento di frasi, e la manipolazione di strutture linguistiche. Per funzionare, un task deve contenere un *gap*, cioè una lacuna, una differenza, tra i partecipanti: può trattarsi di una disparità di conoscenze (*information gap task*), oppure dello scambio reale di opinioni (*opinion gap task*) o di un ragionamento da svolgere con la partecipazione delle diverse parti (*reasoning gap task*). I task hanno un largo impiego negli approcci didattici comunicativi, proprio perché focalizzano l'attenzione degli apprendenti sulla comunicazione, sul conseguimento di obiettivi mediante la lingua. Alcuni autori ne propongono l'uso anche nell'ambito del *testing*, come strumento per verificare le competenze linguistiche in situazioni il più possibile reali e aventi dunque un'alta validità ecologica (*Language Testing*, 2002).

L'ambito che però interessa maggiormente il presente studio è quello relativo alla ricerca acquisizionale. Anche qui i ricercatori scelgono di utilizzare i task quando desiderano osservare l'interlingua in contesti che si avvicinano a quelli naturali e soprattutto quando lo scopo è elicitarne produzioni basate sulla conoscenza implicita, procedurale del linguaggio piuttosto che

su quella esplicita, dichiarativa (per una rassegna sull'uso dei task a fini di ricerca cfr. Gass e Mackey 2007). Frequentemente utilizzati sono gli *information gap task*, nei quali un partecipante deve ottenere informazioni posedute da un altro: ad esempio, si devono collocare oggetti su uno sfondo, o ricostruire un percorso in una mappa, o disegnare una figura o costruire un oggetto sulla base della descrizione del partner. Altri task possono contenere invece un *opinion gap*: i partecipanti devono raggiungere un accordo su una questione etica o procedurale, o stabilire un ordine di priorità, o dimostrare la validità di una tesi.

Si può discutere se le interviste possano essere considerate dei task. Ciò dipende, essenzialmente, dalla natura dello scambio comunicativo che esse implicano. Nella misura in cui esse consistono in un reale scambio di informazioni, assomigliando a conversazioni quotidiane in cui ci si informa su vari aspetti della vita di una persona, possono essere assimilate agli *information gap task*. Se si limitano invece alla proposizione di una serie di domande standardizzate volte a elicitarne la produzione di particolari strutture linguistiche, sono più da ricondursi a un esercizio grammaticale orale. Difficile invece considerare task i *role play* in cui si deve recitare una parte predefinita, mentre potrebbero esserlo le attività in cui un apprendente assume un certo ruolo e deve interagire con un altro per risolvere un problema (ma in questo caso è più appropriato parlare di *role making* o scenario, Balboni 2008).

Sono stati proposti diversi criteri per classificare i task. Uno riguarda la dimensione dell'interazione, che è anche quello seguito nella presente ricerca. La maggior parte degli esempi che abbiamo passato in rassegna implicano l'interazione di due o più partecipanti; tra questi, però, si distinguono i task *one-way* (a senso unico), in cui l'informazione fluisce sostanzialmente in una sola direzione, ad esempio dal partecipante che detiene l'informazione (*giver*) a quello che viene guidato o istruito (*follower*), e i task *two-ways* (a senso alternato), in cui lo scambio di informazioni tra partecipanti avviene in entrambe le direzioni. Non esiste una demarcazione netta tra un task interattivo *one-way* e uno puramente monologico: in linea di massima, si può dire che nel primo tipo il ricevente può comunque chiedere chiarimenti e negoziare il significato, cosa che tende a verificarsi in minime proporzioni nel secondo. Tuttavia, il livello di interattività in un'intervista, in un racconto basato su immagini o sulla visione di un filmato, può essere assai variabile, in funzione della competenza del parlante non nativo (i principianti devono essere continuamente assistiti da domande e riformulazioni dell'intervistatore, mentre gli avanzati possono svolgere il task con un monologo praticamente ininterrotto) o di stili interattivi individuali. Proprio per evitare questo margine di variabilità, alcuni autori hanno operativizzato

la condizione monologica in modo che non ci fosse alcuno uditorio presente: si chiedeva ad esempio ai soggetti di esporre una relazione a un uditorio fittizio, rappresentato da un'immagine sullo schermo di un computer (de Jong *et al.* 2007) o di lasciare un messaggio in segreteria telefonica (Michel *et al.* 2007). Naturalmente, appartengono a questa categoria anche tutti i task scritti, come comporre una lettera per un amico, compilare un modulo o descrivere un racconto per immagini (cfr. Corino e Marengo 2009).

I task possono essere classificati anche in base alla loro complessità. Solitamente questa viene definita in termini psicologici, come quantità e complessità dell'elaborazione cognitiva richiesta. Skehan (1998) distingue tra complessità del codice (il tipo di linguaggio da usare), complessità cognitiva (dipendente dalla familiarità e dal tipo e numero di informazioni da trattare) e stress comunicativo (condizionato da fattori come il numero di partecipanti o il tempo a disposizione). Robinson e Gilbert (2007) tengono conto sostanzialmente delle stesse dimensioni, ma raggruppandole in categorie come la complessità del task (contestualizzazione, numero e tipo di elementi, tipo di ragionamento richiesto, familiarità, tempo a disposizione), le condizioni del task (interattivo-monologico, numero di partecipanti e loro similarità o differenza, soluzioni aperte o chiuse) e la difficoltà del task (relativa alle caratteristiche del partecipante, quali il suo livello linguistico e a vari tratti cognitivi e affettivi).

1.2. Precedenti ricerche sulla variabilità in italiano L2

Le ricerche finora condotte sull'italiano si sono concentrate in primo luogo sulla variazione diacronica, descrivendo, con metodologie longitudinali e trasversali, i diversi stadi attraversati dagli apprendenti nel loro progressivo avvicinarsi alla lingua italiana (per una sintesi, cfr. Giacalone Ramat 2003). Alcuni studi (ad es. Banfi 2003; Bernini 2008; Giacalone Ramat 1994; Chini 1995, 1998; Chini *et al.* 2003; Valentini 2004) hanno anche esaminato le differenze tra apprendenti che derivano dalle loro diverse L1. Inoltre Sorace (1993) ha mostrato come rimanga un margine di opzionalità anche nelle varietà di apprendenti dell'italiano quasi-nativi, ad esempio per quanto riguarda la scelta dell'ausiliare *avere* o *essere* del passato prossimo.

Un numero decisamente minore di lavori si è occupato di descrivere sistematicamente le differenze dipendenti da fattori di natura sociolinguistica. Ne segnaliamo alcuni tra i principali, senza pretesa di esaustività. In Vietti (2005) è esaminata la variazione tra forme basate sullo spagnolo e forme italiane nell'interlingua di peruviane, con particolare attenzione ai funtori grammaticali quali le preposizioni, gli articoli e i pronomi. Utilizzando la

metodologia delle scale implicazionali, lo studio evidenzia come le varianti italiane quali *in*, *si*, *ti* e *il* siano preferite a quelle spagnole *en*, *se*, *te* e *el* nelle varietà di apprendimento più avanzate. Tuttavia, nelle varietà medio-alte e intermedie, l'uso delle varianti che riflettono la L1 pare correlato anche al tipo di rete sociale in cui sono inserite le intervistate: chi appartiene a reti più incapsulate, isolate, tende a usarle con maggiore frequenza di chi ha una rete sociale più ampia e articolata. Vietti (2007) espande i risultati precedenti ricorrendo a una metodologia statistica specifica per lo studio della variazione linguistica, l'analisi multivariata mediante il programma VARBRUL. Focalizzandosi su una sola struttura, la preposizione *di*, viene esaminato il ruolo di diversi fattori nella scelta della variante *de* rispetto allo standard *di*. Da questa analisi risulta come il tipo di rete sociale sia il fattore con maggiore impatto, seguito dal grado di conoscenza della lingua 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 adiacenti, salvo un certo effetto della variabile altezza della vocale precedente.

Pallotti (2005) ha osservato come i fenomeni di auto-ripetizione siano sistematicamente collegati a variabili comunicative situazionali. Fatma, una bambina marocchina di 5 anni inserita in una scuola dell'infanzia italiana, tendeva a ripetere segmenti del proprio enunciato più volte quando si trovava in situazioni comunicative 'difficili', ad esempio quando doveva intrattenersi in una conversazione già avviata da altri, mentre tali auto-ripetizioni risultavano più rare in contesti in cui aveva già su di sé l'attenzione dell'interlocutore o era stata esplicitamente invitata a parlare.

Kuiken e Vedder (2007a, b) hanno studiato come la variazione di complessità del task abbia effetti sulla produzione scritta di studenti di italiano e francese nei Paesi Bassi. Il task consisteva nello scrivere una lettera a un amico per argomentare la scelta di una località di villeggiatura rispetto ad altre in due diverse condizioni: nella condizione 'semplice' la scelta era vincolata da soli tre parametri, mentre in quella 'complessa' occorreva tenere conto di sei aspetti diversi per arrivare a una conclusione. Limitandoci a riportare i risultati relativi agli studenti di italiano, lo studio mostra che nella condizione complessa vengono prodotti meno errori lessicali, ma si ha anche una minore varietà nel lessico utilizzato; non si rilevano invece variazioni per quanto riguarda la complessità sintattica. I risultati paiono dunque confermare in parte sia la *Cognition hypothesis* di Robinson sia il *Limited attentional capacity model* di Skehan.

Possiamo così concludere questa breve rassegna osservando che il campo degli studi sull'italiano L2, pur oggi per molti versi maturo e al passo con quelli internazionali su altre lingue, potrebbe avanzare ulteriormente

con considerazioni insieme più diversificate e più puntuali sulla variabilità dovuta a fattori altri da quelli più classici della diacronia o del transfer interlinguistico.

2. UNA PROCEDURA PER LA RACCOLTA DEI DATI

Presentiamo adesso una procedura per l'osservazione della variabilità dell'interlingua. Come già accennato, il protocollo è nato all'interno di un progetto pluriennale sull'acquisizione delle competenze linguistiche e pragmatiche, articolato nei PRIN 2003 e 2006 avente come capofila l'Università di Bergamo (coordinatore nazionale G. Bernini), e come unità locali rispettivamente l'Università di Verona (coordinatrice C. Bettoni) e l'Università di Modena e Reggio Emilia (coordinatore G. Pallotti)¹. Esso ha quindi alcune specificità proprie che, pur non impedendone l'applicabilità ad altre situazioni, è opportuno avere presenti fin dall'inizio.

In primo luogo la procedura è stata concepita per raccogliere dati sull'interlingua a livello medio-avanzato, che consenta di svolgere una certa gamma di attività comunicative anche complesse. In secondo luogo, i task sono stati selezionati pensando agli interessi e gusti di un gruppo abbastanza omogeneo di giovani apprendenti di sesso femminile. Si tratta di 6 ragazze immigrate, che alla prima rilevazione avevano 15-19 anni, provenivano da vari paesi con varie L1, erano residenti in Italia da 4-6 anni, e frequentavano con profitto un istituto tecnico superiore in una cittadina emiliana. Hanno inoltre partecipato al progetto, come gruppo di controllo, due compagne di scuola coetanee parlanti native di italiano². Poiché in parecchi task le ragazze dovevano lavorare in coppia, sono state scelte in modo che si conoscessero tra di loro. In terzo luogo, per rendere più realistici alcuni task o più facile la gestione anche tecnica della raccolta dati, oltre ai ricercatori coinvolti nel progetto, hanno partecipato altre persone collaborando nei vari ruoli di intervistatrici, operatrici di videocamera e aiutanti; trattandosi nella maggioranza dei casi di donne, ci riferiremo a loro usando il genere femminile.

Il protocollo è stato utilizzato una volta all'anno per quattro anni di seguito dal 2005 al 2008 con le sei apprendenti, e due volte – il primo e il terzo anno – con le parlanti native³. Nel corso degli anni è stato leggermente modificato sulla base delle osservazioni emerse durante la prima sperimentazione. Nelle prossime pagine s'illustrerà la versione originale dello strumento, si discuteranno le migliorie apportate e si presenteranno sinteticamente le varianti utilizzate nei tre anni successivi. Una delle particolarità di questo protocollo è infatti il suo essere utilizzabile per studi longitudinali

in cui da un lato è importante raccogliere in ogni sessione dati comparabili con le altre, ma dall'altro occorre scongiurare gli effetti della ripetizione dello stesso compito più volte: il rischio non è solo un possibile calo di motivazione dovuto alla noia, ma anche che nella ripetizione dello stesso task la performance risulti diversa a causa dell'automatizzazione, come è stato empiricamente dimostrato da Bygate (2001). L'uso di varianti diverse degli stessi task da un anno all'altro garantisce sia la comparabilità dei campioni sia il mantenimento, almeno in parte, dell'effetto novità per ciascuna somministrazione. Il protocollo comprende due momenti di somministrazione, che si differenziano per il tipo di attività proposte: il primo è dedicato a procedure tradizionalmente usate nella ricerca sull'acquisizione della seconda lingua e comprende task prevalentemente monologici, in modo da favorire il confronto con altri studi, mentre nel secondo si utilizzano procedure più interattive. Come si è detto, il confine tra attività monologiche e dialogiche può essere sfumato, e anche nelle situazioni più monologiche come l'intervista o il racconto di un filmato possono esservi momenti, anche significativi, di interazione: è per questo che classificheremo i task in 'prevalentemente monologici' e 'prevalentemente dialogici'.

La gamma di task consente di controllare in modo sistematico una serie di variabili indipendenti di potenziale rilevanza sociolinguistica:

- interlocutore pari o adulto
- interlocutore conosciuto o estraneo, sia pari che adulto
- interlocutore nativo (NS, *native speaker*) o non nativo (NNS, *non-native speaker*)
- interazione telefonica o faccia-a-faccia (f-a-f)
- task monologico o interattivo
- presenza o assenza di contatto visivo tra parlanti
- presenza o assenza di stimoli visivi
- tipi di funzioni linguistico-comunicative richieste

2.1. Task prevalentemente monologici

INTERVISTA

L'intervistatrice si presenta, spiega all'apprendente le attività che dovrà svolgere e inizia una chiacchierata in cui l'apprendente è invitata a raccontare di sé, delle proprie abitudini, del paese d'origine, della sua esperienza in Italia e così via. L'intervistatrice guida la conversazione in modo che vengano affrontati alcuni nuclei tematici preventivamente stabiliti.

Tabella 1. *Intervista*

<i>partecipanti</i>	apprendente e intervistatore
<i>tempo a disposizione</i>	un'ora circa
<i>materiali</i>	elenco di nuclei tematici da affrontare
<i>variabili</i>	interazione NNS-NS adulto sconosciuto F-a-F narrazione non pianificata
<i>funzioni linguistiche</i>	presentarsi narrare vicende personali esprimere opinioni fare progetti

Nelle versioni successive al 2005 l'intervistatrice – rappresentata ogni volta da una persona diversa al fine di garantire un reale scambio comunicativo – è stata dotata di una traccia più dettagliata, con l'indicazione delle principali domande da porre all'apprendente. Il sintetico canovaccio utilizzato nel 2005 si era infatti rivelato troppo esiguo per ottenere un formato d'intervista simile con tutte le ragazze.

RACCONTO DI UNA STORIA PER IMMAGINI

All'apprendente viene richiesto di osservare una storia costituita da immagini e di raccontarla all'intervistatrice. Non è imposto un tempo limite e l'apprendente, se lo desidera, può utilizzare il libro durante il racconto. Il testo impiegato per questo task è il libro per immagini di Mercer Mayer *Frog, where are you?* (1969), già impiegato nel progetto della European Science Foundation *Second language acquisition by adult immigrants* (Perdue 1993) e in altre ricerche sull'italiano L2 (ad es. Valentini 2008). Il libro è costituito da 24 immagini che raccontano l'avventura di un ragazzo e del suo cane alla ricerca della loro rana fuggita nel bosco.

Tabella 2. *Racconto di storia per immagini*

<i>partecipanti</i>	apprendente e intervistatore
<i>tempo a disposizione</i>	non determinato
<i>materiali</i>	libro di sole immagini
<i>variabili</i>	narrazione pianificata narrazione in presenza dello stimolo visivo
<i>funzioni linguistiche</i>	narrare e descrivere

Nel 2005 le apprendenti venivano lasciate libere di scegliere se guardare il libro prima della narrazione o produrre il racconto senza preparazione, cosa che in parte comprometteva la comparabilità delle produzioni; nelle rilevazioni successive si è invece deciso di lasciare sempre il tempo per sfogliare il libro prima dell'inizio del racconto, così da poter controllare la variabile \pm pianificazione. Negli anni successivi sono stati usati altri

libretti comparabili per formato, lunghezza e complessità: *One frog too many*, di Mercer e Marianna Mayer (1975) e *Ho trovato un pettirosso*, di Xavier Blanche (1999). Nel 2008 si è usato lo stesso volumetto utilizzato nel 2005.

TROVA LE DIFFERENZE

All'apprendente viene chiesto di individuare le differenze tra due immagini, in cui gli oggetti si differenziano per colore, dimensione e numero. Entrambe le immagini sono a disposizione della parlante.

Tabella 3. Trova le differenze.

<i>partecipanti</i>	apprendente e intervistatore
<i>tempo a disposizione</i>	non determinato
<i>materiali</i>	due immagini simili
<i>variabili</i>	descrizione non pianificata descrizione in presenza dello stimolo visivo
<i>funzioni linguistiche</i>	descrivere

Dopo il 2005 questo task è stato eliminato dal protocollo perché è risultato piuttosto banale rispetto al livello di competenza per cui il protocollo era pensato e perché non fornisce informazioni aggiuntive rispetto a quelle ricavabili dagli altri task.

RACCONTO DI UN FILM MUTO

All'apprendente viene richiesto di guardare un video e di raccontarlo all'intervistatrice, che afferma di non averlo mai visto. Per questo task il primo anno è stato utilizzato un breve estratto del film *Modern Times* di Charlie Chaplin, già impiegato nel progetto della European Science Foundation *Second language acquisition by adult immigrants* (Perdue 1993) e in altre ricerche sull'italiano L2 (ad es. Chini 2003). La sequenza, intitolata *Alone and hungry*, dura 12 minuti e mostra un intreccio di vicende che coinvolgono diversi personaggi.

Tabella 4. Racconto di film.

<i>partecipanti</i>	apprendente e intervistatore
<i>tempo a disposizione</i>	non determinato
<i>materiali</i>	film
<i>variabili</i>	narrazione non pianificata narrazione in assenza di stimolo visivo
<i>funzioni linguistiche</i>	narrare e descrivere

Mentre nel 2005 l'intervistatrice fingeva di non conoscere il film, negli anni successivi era veramente all'oscuro di ciò che accade nell'episodio mostrato alle apprendenti. In questo modo si è prevenuto il rischio che l'intervistatrice fornisse inavvertitamente indizi durante l'ascolto della narrazione. Per evitare un effetto di ripetitività, negli anni seguenti sono stati usati filmati muti diversi, ma che presentassero il più possibile caratteristiche simili per quanto riguarda numero di personaggi, struttura delle azioni e dinamiche narrative: si tratta di due cartoni animati della serie Pantera Rosa, intitolati *Slink Pink* e *Pink Paradise* nel 2006 e 2007. Nel 2008 si è riproposto lo stesso episodio di *Modern Times* usato nel 2005.

2.2. Task prevalentemente dialogici

I task del secondo gruppo sono inseriti all'interno di una cornice costituita da una caccia al tesoro a premi. Le partecipanti giocano a coppie (tre coppie di apprendenti e una formata dalle ragazze italiane), seguendo le indicazioni di una guida, l'intervistatrice. Scopo dell'attività è risolvere un gioco enigmistico e arrivare così al tesoro nascosto, costituito da alcuni buoni per l'acquisto di pizze o da ricariche telefoniche. Le parole necessarie per la soluzione dell'enigma si ottengono superando nei tempi prestabiliti le prove proposte dalla guida. Al termine di ogni prova la guida rivela una parola utile per risolvere parte dell'enigma e assegna un punteggio di coppia e un punteggio individuale, premiando la capacità di collaborare, la precisione nell'esecuzione del compito e l'originalità. Il sistema di punteggi e i premi finali sono stati pensati per creare competitività tra le squadre di due apprendenti ciascuna, favorire la collaborazione tra le coppie di partecipanti e rendere tutto il contesto comunicativo più motivante. Una volta completate le prove e risolto l'enigma, si conquista il tesoro.

MAP TASK

Si tratta di uno dei task impiegati nel progetto AVIP (Archivio Vocale dell'Italiano Parlato), cui hanno partecipato la Scuola Normale di Pisa, il Politecnico di Bari, l'Istituto Universitario Orientale di Napoli, l'Università di Napoli Federico II e l'Università di Vercelli. Il Map Task è un compito non linguistico di tipo cooperativo che coinvolge due partecipanti. A ognuno di essi viene consegnata una mappa, una sola delle quali ha un percorso tracciato. Il compito consiste nel trasferire, quanto più accuratamente possibile, il percorso da una mappa all'altra tramite l'interazione verbale ed evitando il contatto visivo. Le due mappe non sono identiche, nel senso che il numero, la natura e la posizione degli oggetti differiscono, in modo da rendere possibili eventuali fraintendimenti o momenti di difficoltà nello scambio comunicativo,

così come può avvenire in situazioni reali di interazione. Il nostro protocollo comprende due modalità di somministrazione di questo task: tra due apprendenti (map task 1) e tra una apprendente e l'intervistatrice (map task 2).

Tabella 5. Map task

<i>partecipanti</i>	map task 1: apprendente A / apprendente B (pari – familiarità) map task 2: apprendente A e B / intervistatore (adulto – sconosciuto)
<i>tempo a disposizione</i>	20 minuti
<i>materiali</i>	istruzioni mappa A (<i>giver</i>) mappa B (<i>receiver</i>)
<i>variabili</i>	map task 1, con pari interazione NNS-NNS coetaneo conosciuto, F-a-F assenza di contatto visivo map task 2, con adulto interazione NNS-NS adulto sconosciuto, F-a-F assenza di contatto visivo
<i>funzioni linguistiche</i>	dare / chiedere istruzioni pianificare / organizzare
<i>istruzioni fornite per iscritto alle partecipanti</i>	Ognuna di voi ha ricevuto una mappa con una serie di punti di riferimento per orientarsi. Su una sola delle due mappe è stato tracciato un determinato percorso, con un punto di partenza e uno di arrivo, mentre sull'altra sono stati indicati soltanto il punto di partenza e quello di arrivo. Il vostro obiettivo consiste nel rintracciare il percorso della prima mappa sulla seconda, chiedendo/fornendo indicazioni utili al raggiungimento di questo scopo. Le due mappe hanno alcune differenze. Per portare a termine questo compito avete venti minuti di tempo. La vostra interazione non potrà avvalersi del contatto visivo, cioè non potrete guardare né il viso né la mappa del vostro partner. Per il superamento della prova verrà valutato quanto il percorso ricostruito sia simile all'originale. Buon lavoro!

Nel 2005, nella versione con due apprendenti (map task 1), una ragazza della coppia ricopriva solo il ruolo di *giver* (cioè chi descrive il percorso) e l'altra solo quello di *follower* (chi deve riprodurre il percorso in base alla descrizione dell'altro). Negli anni successivi si è voluta accrescere l'omogeneità delle produzioni utilizzando delle mappe costruite in modo tale che entrambe le apprendenti potessero ricoprire alternativamente entrambi i ruoli.

SCHEGLIERE UN PRODOTTO

Le partecipanti lavorano in coppia e hanno a disposizione un catalogo in bianco che riporta le immagini e i nomi di sei modelli di cellulari. Scopo della prova è scegliere quale tra i modelli a disposizione ha le seguenti qualità: è comodo da portare in tasca, dispone di una buona fotocamera e ha un prezzo inferiore ai 200 euro. Prima di poter effettuare la scelta le partecipanti

devono completare il catalogo con le informazioni necessarie contattando telefonicamente un coetaneo esperto; hanno inoltre a disposizione i numeri di alcuni negozi di telefonia per verificare disponibilità e prezzi dei prodotti. Si tratta di un task di *decision making* a soluzione aperta, in cui la situazione è complicata dal fatto che le informazioni necessarie per portare a termine il compito non vengono fornite direttamente alle partecipanti, ma devono essere recuperate telefonando a esperti: oltre a prendere decisioni occorre dunque anche richiedere informazioni. Inoltre, almeno uno dei telefoni in catalogo è ormai fuori distribuzione: ciò costituisce un elemento di ostacolo che dovrebbe favorire uno scambio comunicativo più ricco e vicino alle situazioni reali di interazione.

Tabella 6. Scegliere un prodotto.

<i>partecipanti</i>	studente A studente B ricercatore guida del gioco 1 giovane esperto in telefonia mobile personale di negozi di telefonia
<i>tempo a disposizione</i>	30 minuti
<i>materiali</i>	istruzioni scheda cellulari: catalogo da completare con 6 modelli di cellulare scheda esperti, con il numero di telefono dell'esperto scheda Numeri Utili, contenente i recapiti di negozi di telefonia
<i>variabili</i>	interazione NNS-NNS coetaneo conosciuto, F-a-F interazione NNS-NS coetaneo sconosciuto, Tel interazione NNS-NS adulto sconosciuto, F-a-F e Tel
<i>funzioni linguistiche</i>	pianificare prendere decisioni condivise persuadere chiedere informazioni e consigli
<i>istruzioni fornite per iscritto alle partecipanti</i>	Avete ricevuto un catalogo di cellulari, il numero di telefono di Luca, un ragazzo di 15 anni esperto in telefonini e un elenco di numeri utili. Il vostro obiettivo consiste nello scegliere tra i cellulari del catalogo quello più comodo da portare in tasca, con una buona fotocamera e un prezzo inferiore ai 200 euro. Per avere informazioni sui modelli di cellulari e completare il catalogo potete chiamare Luca. Per scoprire invece prezzi e disponibilità in vendita avete a disposizione l'elenco in cui troverete i numeri di negozi di cellulari. Per portare a termine questo compito avete trenta minuti di tempo. Buon Lavoro!

Rispetto alla versione originale del task nel 2005, le successive hanno subito diverse migliorie. In primo luogo si è accresciuto il gap informativo: si è abolito il catalogo dei prodotti, fornendo solo alcune indicazioni sulle caratteristiche dell'oggetto da cercare. Al posto di un unico esperto telefonico 'onnisciente' – che tendeva a fornire spontaneamente le informazioni, quasi senza aspettare le richieste delle partecipanti – sono stati inseriti nel

gioco sei esperti adulti e altrettanti adolescenti, solo vagamente informati del loro ruolo nel gioco. Si è inoltre aggiunto il vincolo, per le partecipanti, di contattare un certo numero di esperti prima di prendere una decisione sul prodotto, e a questo scopo si è inserita tra i materiali un'apposita griglia cartacea in cui registrare via via le telefonate effettuate. Nelle versioni successive al 2005, al posto del cellulare il task richiedeva di scegliere un libro, un CD e un DVD per un'amica.

LA RICETTA MISTERIOSA

Si tratta di un *information gap task* in cui le partecipanti, lavorando in coppia, devono reperire informazioni su un piatto sardo sconosciuto, il pane frattau, completando una scheda della ricetta. Per svolgere il compito devono contattare telefonicamente due cuoche esperte.

Tabella 7. Ricetta misteriosa.

<i>partecipanti</i>	studente A studente B ricercatore guida al gioco 2 cuoche esperte adulte
<i>tempo a disposizione</i>	30 minuti
<i>materiali</i>	istruzioni scheda ricetta da completare scheda esperti, con i numeri di telefono di due cuoche esperte
<i>variabili</i>	interazione NNS-NNS coetaneo conosciuto, F-aF interazione NNS-NS adulto sconosciuto, F-a-F e Tel
<i>funzioni linguistiche</i>	chiedere informazioni pianificare (minima)
<i>istruzioni fornite per iscritto agli informanti</i>	Avete ricevuto uno schema per la ricetta del Pane frattau da completare e i numeri di telefono di due cuoche. Il vostro obiettivo è scoprire cosa è e come si fa il Pane Frattau. Per avere informazioni contattate le cuoche che sicuramente vi potranno aiutare. Per portare a termine questo compito avete trenta minuti di tempo. Buon lavoro!

Dal momento che, come indicato sopra, si è modificato il task *Scegliere un prodotto* in modo da renderlo adatto a stimolare anche interazioni telefoniche con estranei adulti, questa attività, che aveva proprio lo scopo di integrare la precedente dal punto di vista delle variabili sociopragmatiche degli interlocutori, è stata eliminata dal protocollo dopo il 2005.

ORGANIZZARE UN VIAGGIO

In questo task le apprendenti devono organizzare in coppia una gita scolastica di quattro giorni per la loro classe. Per fare questo hanno a disposizione una serie di aiuti: la guida del gioco, un'insegnante, i numeri telefonici di alcuni esperti viaggiatori, sia adolescenti sia adulti. A questi si

aggiunge un elenco di numeri utili, contenente il recapito di agenzie di viaggi attraverso le quali verificare le disponibilità e gli orari di mezzi di trasporto e alberghi.

Tabella 8. Organizzare un viaggio.

<i>partecipanti</i>	studente A studente B aiutante: insegnante dello studente A ricercatore guida del gioco 1 giovane esperto viaggiatore 1 adulto esperto viaggiatore personale di agenzie di viaggio
<i>tempo a disposizione</i>	45 minuti
<i>materiali</i>	istruzioni scheda programma gita da completare guida turistica della città scheda esperti, con i numeri di telefono di giovani ed adulti esperti viaggiatori numeri utili, con i recapiti di alcune agenzie di viaggio
<i>variabili</i>	interazione NNS-NNS ragazzo conosciuto, F-a-F interazione NNS-NS ragazzo sconosciuto, Tel interazione NNS-NS adulto sconosciuto, F-a-F e Tel
<i>funzioni linguistiche</i>	pianificare chiedere informazioni
<i>istruzioni fornite per iscritto agli informanti</i>	Avete ricevuto lo schema del Programma della Gita, una guida turistica, un elenco di numeri utili e i numeri di due esperti, Giacomo, un ragazzo di 16 anni, ed Enrico, un signore di 43 anni, navigato viaggiatore. Il vostro obiettivo consiste nell'organizzare una gita scolastica a Parigi di 4 giorni. Per organizzare al meglio il viaggio ricordate di informarvi sui costi, sugli orari e sui tempi necessari per visitare/fare ciascuna delle cose che state organizzando e soprattutto attenti al tempo necessario per spostarsi da un luogo all'altro. Per portare a termine questo compito potrete contare sull'aiuto della Prof.ssa Cagliaris, potrete contattare i due esperti, Giacomo ed Enrico, e telefonare alle agenzie di viaggio che troverete nell'elenco. Per completare la prova avete 45 minuti. Buon lavoro!

Anche in questo task, come in quello *Scegliere un prodotto*, dopo la prima versione del 2005 il numero degli esperti è stato elevato a dodici, sei adulti e sei adolescenti, e si è introdotto il vincolo di fare diverse telefonate prima di prendere le decisioni definitive sul viaggio, inserendo tra i materiali un'apposita griglia in cui registrare via via le informazioni pertinenti raccolte al telefono. L'esperta in presenza è stata invece abolita, giacché di fatto risultava superflua dato il numero elevato di esperti telefonici.

La tabella 9 riassume le caratteristiche dei task impiegati e le varianti elaborate dopo la prima sperimentazione. Nel 2005 e nel 2008 sono stati ripetuti gli stessi task, nel 2006 e nel 2007 sono stati elaborati task simili e pertanto ritenuti confrontabili.

Tabella 9. Varianti dei task nei quattro anni.

	2005	2006	2007	2008
<i>Intervista</i>	Traccia sintetica Intervistatrice: Cecilia	Traccia dettagliata Intervistatrice: Lucia	Traccia dettagliata Intervistatrice: Giovanna	Traccia dettagliata Intervistatrice: Elena
<i>Racconto di storia per immagini</i>	<i>Frog, where are you?</i> di Mercer Mayer	<i>Pettiroso dove sei?</i> di Xavier Blanche	<i>One frog, too many</i> di Mercer Mayer	<i>Frog, where are you?</i> di Mercer Mayer
<i>Trova le differenze</i>	Immagine della stessa cameretta con alcuni mobili ed oggetti diversi	–	–	–
<i>Racconto di film muto</i>	<i>Modern Times</i> di Charlie Chaplin (episodio: <i>Alone and Hungry</i>)	<i>Pink Panther</i> di Blake Edwards (episodio: <i>Slink Pink</i>)	<i>Pink Panther</i> di Blake Edwards (episodio: <i>Pink Paradise</i>)	<i>Modern Times</i> di Charlie Chaplin (episodio: <i>Alone and Hungry</i>)
<i>Map task</i>	Mappa del progetto AVIP	Mappa del progetto AVIP modificata	Mappa del progetto AVIP modificata	Mappa del progetto AVIP modificata
<i>Scegliere un prodotto</i>	Prodotto: Il miglior cellulare Interlocutori: 1 esperto pari negozianti	Prodotto: Libro per Bea Interlocutori: 6 esperti pari 6 esperti adulti negozianti	Prodotto: CD per Betty Interlocutori: 6 esperti pari 6 esperti adulti negozianti	Prodotto: DVD per Roberta Interlocutori: 6 esperti pari 6 esperti adulti negozianti
<i>Ricetta misteriosa</i>	Ricetta: Pane frattau Interlocutori: 2 cuoche	–	–	–
<i>Organizzare un viaggio</i>	Destinazioni: Barcellona, Londra, Parigi Interlocutori: 1 esperto pari 1 esperto adulto addetti di agenzie	–	Destinazioni: Roma, Venezia, Firenze, Napoli Interlocutori: 6 esperti pari 6 esperti adulti addetti di agenzie	Destinazioni: Milano, Verona, Formia Interlocutori: 6 esperti pari 6 esperti adulti addetti di agenzie

I negozi e le agenzie il cui elenco era stato dato alle ragazze sono stati contattati preventivamente per richiedere il loro consenso a essere audio-registrati nel corso di alcune chiamate da svolgersi nelle settimane seguenti: in tal modo si riesce a contemperare l'esigenza di avere il consenso informato da parte di chi viene registrato con la necessità di ottenere telefonate naturali e non prestabilite. In totale, oltre alle sei apprendenti e le due parlanti native, nel corso delle quattro rilevazioni annuali sono state coinvolte quattro intervistatrici, un'operatrice della videocamera, un'aiutante/insegnante, tre destinatarie fittizie di un regalo e una cinquantina tra esperti e personale di

attività commerciali. La somministrazione del protocollo è avvenuta presso la scuola frequentata dalle ragazze o in biblioteca, fuori l'orario scolastico. A ogni rilevazione annuale, per ognuna delle quattro coppie di informanti l'intera procedura ha richiesto due mezze giornate, la prima dedicata ai task prevalentemente monologici, la seconda a quelli prevalentemente dialogici. Di anno in anno, per le informanti si è mantenuta la stessa organizzazione delle coppie.

3. IL CORPUS VIP E ALCUNI PRIMI RISULTATI

La procedura esposta qui sopra ha fornito un notevole corpus di dati, titolato VIP (Variabilità nell'Interlingua Parlata) e costituito da circa 70 ore di parlato che varia rispetto alle molteplici dimensioni già accennate: interlocutore pari o adulto; conosciuto o estraneo; parlante nativo o non nativo, interazione faccia-a-faccia o telefonica, task monologico o interattivo, presenza o assenza di contatto visivo tra parlanti, tipi di funzioni linguistico-comunicative richieste. Il *corpus* ha già consentito la realizzazione di diversi studi che qui riportiamo sinteticamente, anche se rimangono molte dimensioni da indagare sistematicamente in lavori futuri.

Per quanto riguarda l'analisi di dati del *corpus* VIP dal punto di vista della variabilità, i risultati più significativi si trovano in Pallotti e Ferrari (2008) e più estesamente in Ferrari (2009a; 2009b; in stampa). Pallotti e Ferrari (2008), lavorando sui dati del 2005, mostrano come la complessità sintattica degli enunciati vari secondo il task, e tenda a essere maggiore nei racconti del filmato *Modern times*, un task essenzialmente monologico, rispetto ai turni di apertura delle telefonate, che comportano un elevato livello di interattività. Benché ciò valga sia per le apprendenti sia per le parlanti native del gruppo di controllo, questo studio nota che la differenza tra i due generi testuali appare più marcata nelle seconde rispetto alle prime. In altri termini, nell'apertura delle telefonate le apprendenti usano frasi 'troppo complesse', costituite di molte parole e frasi subordinate, mentre le parlanti native preferiscono uno stile altamente frammentario e paratattico. Ferrari nei suoi vari lavori sviluppa questi risultati in prospettiva longitudinale considerando anche i successivi tre anni, con un numero più ampio di soggetti (Ferrari 2009b) e includendo nell'analisi della complessità sintattica anche l'accuratezza e la fluenza (Ferrari 2009a; in stampa). Emerge così un quadro complessivo in cui le parlanti non native tendono a diminuire la complessità sintattica delle loro produzioni in task altamente interattivi come le telefonate, mentre essa tende a crescere in quelli monologici come il racconto di film, sebbene non come semplice aumento della proporzione di frasi

subordinate ma piuttosto come una loro maggiore diversificazione e sofisticazione. Anche rispetto all'accuratezza e alla fluenza lo sviluppo si realizza con andamenti più o meno ascendenti in relazione al task considerato: i task monologici richiedono un maggior controllo sulla complessità, e quelli interattivi sulla fluenza. Tale sviluppo non lineare mostrato dalle apprendenti è il risultato del riallineamento con i pattern di variazione situazionale dei nativi: nei task interattivi ad esempio il progresso si realizza attraverso una riduzione della complessità in favore di una maggiore fluenza. Un importante risultato di questi studi è la constatazione che il percorso evolutivo non è caratterizzato semplicemente da un aumento lineare e generalizzato di complessità, accuratezza e fluenza. Al contrario, tali dimensioni possono progredire l'una a spese dell'altra in relazione a una serie di elementi: il tipo di task e le scelte discorsive che esso comporta, il livello di competenza iniziale e infine le interazioni tra le tre dimensioni con conseguenti effetti di compensazione.

Per quanto riguarda l'analisi condotta da altri punti di vista, menzioniamo tre studi di Nuzzo che osservano lo sviluppo di alcuni aspetti pragmatici del parlato di quattro delle sei apprendenti, confrontato con quello delle due parlanti native. Nuzzo (2009a) analizza le abilità pragmatiche nella realizzazione di richieste di informazioni e suggerimenti, e Nuzzo (in stampa) le confronta con quelle delle parlanti native. Inoltre Nuzzo (2009b) sfrutta la variabilità del corpus legata al fattore interlocutore – pari o adulto, e conosciuto o estraneo – per osservare lo sviluppo del sistema allocutivo.

Un altro filone di ricerca usa le produzioni delle sei apprendenti del corpus per verificare sperimentalmente l'affidabilità dei criteri di valutazione della competenza linguistica suggeriti dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (Consiglio d'Europa 2001). Così Ferrari e Nuzzo (in stampa) sottopongono estratti delle produzioni al giudizio di un gruppo di insegnanti e di esperti valutatori, e riportano che, sebbene l'affidabilità dei giudizi non risulti sempre buona e i commenti dei valutatori rivelino alcuni nodi di criticità nell'uso delle griglie, il quadro d'insieme è tutt'altro che sconcertante: si conferma come il QCER sia uno strumento efficace per la valutazione delle competenze orali. I risultati dell'analisi condotta suggeriscono la possibilità di operare interventi in grado di sviluppare le potenzialità dello strumento: risulta necessario da un lato appoggiarsi alla linguistica acquisizionale per migliorare la formulazione dei descrittori, dall'altro accompagnare in modo preciso gli insegnanti attraverso una formazione specifica. Ferrari (2009a) approfondisce questo primo studio indagando le relazioni tra valutazione QCER e misurazione di complessità, accuratezza e fluenza delle produzioni di quattro delle apprendenti del corpus e delle due parlanti native. Si evidenzia come in alcuni casi i due sistemi di misurazione ritrovano le stesse tendenze, in altri l'interpretazione di uno complementa

l'altro. È questo il caso in particolare della rilevazione della variazione tra task dove l'analisi della complessità, accuratezza e fluenza offre elementi utili per un affinamento dei descrittori QCER.

Infine Bettoni e Nuzzo analizzano alcuni aspetti dello sviluppo grammaticale riscontrati nei dati del corpus VIP nell'ambito della Teoria della Processabilità (Pienemann 1998; 2005). In particolare Bettoni, Di Biase e Nuzzo (2009) dimostrano come nell'interlingua l'uso del soggetto postverbale si diffonda prima con i verbi inaccusativi e inergativi, poi in costruzioni pragmaticamente marcate con i verbi transitivi e infine con i cosiddetti verbi eccezionali quali *piacere* o *interessare*. Altri aspetti grammaticali del corpus vengono menzionati anche in Bettoni, Di Biase e Ferraris (2008) e in Bettoni e Nuzzo (in stampa).

4. CONCLUSIONE

La procedura qui presentata consente di raccogliere campioni consistenti di interlingua in una varietà di contesti comunicativi. Se, come si dice usualmente, le interlingue sono sistemi linguistici a pieno titolo, è necessario studiarne anche la variabilità interna, quale si presenta in ogni sistema linguistico. Idealmente, per fare ciò occorrerebbe seguire gli apprendenti nei diversi contesti sociali in cui usano quotidianamente la lingua: si tratterebbe di uno studio etnografico con grande validità ecologica, ma purtroppo di ardua realizzazione per la quantità di tempo necessaria e per la necessità di ottenere dati audio di buona qualità. Inoltre, i dati totalmente spontanei sono difficili da comparare, per cui risulterebbe problematico svolgere confronti longitudinali sullo stesso apprendente o trasversali tra diversi apprendenti e con parlanti nativi. La procedura qui proposta cerca di trovare un equilibrio ragionevole tra queste esigenze di praticità e validità interna e quelle di validità esterna o ecologica: le situazioni comunicative proposte sono abbastanza naturali da potere assomigliare a quelle della vita reale; inoltre, le interazioni risultano spontanee e non vincolate rigidamente, così da poter affermare che gli apprendenti facciano ricorso a strategie di produzione linguistica collaudate e automatizzate, sostanzialmente simili a quelle che userebbero in contesti non di ricerca. D'altra parte, l'uso di task comunicativi già utilizzati in ricerche precedenti consente non solo la comparabilità dei dati tra studi, ma anche di valutare la distanza esistente tra le produzioni elicitate in maniera tradizionale e quelle prodotte in contesti più liberi e interattivi, fornendo elementi per la validazione delle procedure normalmente usate nella ricerca in linguistica acquisizionale.

La nostra procedura può essere dunque utile per far progredire le ricerche sull'acquisizione dell'italiano come seconda lingua, validando le

metodiche già ampiamente utilizzate e allargando la portata dell'indagine ad altri contesti. In secondo luogo, questo protocollo può offrire spunti per lo sviluppo di forme di valutazione della competenza linguistico-comunicativa basate sulla nozione di task, un orientamento sempre più diffuso nel *language testing*. La nozione di task ha infatti un'importanza centrale nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (Consiglio d'Europa 2001), in cui è considerata una delle dimensioni fondamentali per descrivere la performance comunicativa tanto nelle prove di valutazione quanto nella programmazione del syllabo. Studi che analizzino sistematicamente le relazioni tra task, contesto sociale e produzioni linguistiche, oltre a fornire nuovi elementi teorici, possono dunque avere anche considerevoli ricadute sul piano applicativo.

SUMMARY

Interlanguages are variable systems not only because of their intrinsically unstable nature, but also because they reflect variation in the target language. Second language acquisition research has investigated interlanguage variability for some time, and shown how contextual factors and the nature of the task can significantly affect learners' linguistic performance. As researchers need large samples of spoken discourse collected in a variety of communicative contexts in order to analyse interlanguage variation, in this paper we propose a specific data elicitation procedure, and show how it can secure such a large and varied amount of data from intermediate-to-advanced learners. The procedure comprises a set of tasks ranging from mainly monologic to mainly dialogic in nature involving interactions with both peers and adults, both acquaintances and strangers, both face-to-face and on the telephone, thus leading learners to confront a wide range of (socio)communicative situations. This procedure was used to observe six female learners of L2 Italian longitudinally four times at one year interval. This allowed us to improve the instrument over the years. The ensuing corpus VIP (Variabilità nell'Interlingua Parlata) comprises a total of 70 hours of conversation, at least half of which spoken by the learners.

NOTE

* Questo lavoro nasce da una stretta collaborazione tra i quattro autori. Per quanto riguarda la stesura materiale del testo, sono da attribuirsi a Gabriele Pallotti le sezioni 1 e 4, a Stefania Ferrari la sezione 2.2, a Elena Nuzzo la sezione 2.1 e a Camilla Bettoni la sezione 3.

¹ Oltre a chi scrive, ha contribuito all'ideazione e alla messa a punto della procedura Cecilia Varcasia.

² Il gruppo di controllo è reso necessario dal fatto che la variabilità implica opzionalità, e che dunque l'assenza di determinati elementi nella produzione delle apprendenti non può essere imputata a ignoranza se riscontrata anche tra le parlanti native.

³ La seconda volta con le ragazze italiane è stata ritenuta opportuna per controllare che la normale maturazione dovuta alla crescente età non interferisse con quella più strettamente pragmatica e linguistica delle apprendenti.

BIBLIOGRAFIA

- Adams, R. (2009), "Recent publications on task-based language teaching: a review", in: *International Journal of Applied Linguistics*, 19, pp. 339-355.
- Applied Linguistics* (2009), numero monografico su *Complexity, accuracy and fluency*, 30/4.
- Balboni, P. (2008), *Fare educazione linguistica*, Novara, UTET.
- Banfi, E. (a cura di) (2003), *Italiano/L2 di cinesi. Percorsi acquisizionali*. Milano, Franco Angeli.
- Bayley, R. & Preston, D. (eds.) (1996), *Second Language Acquisition and Linguistic Variation*, Amsterdam, Benjamins.
- Berdan, R. (1996), "Disentangling language acquisition from language variation", in: R. Bayley & D. Preston, (eds.), *Second Language Acquisition and Linguistic Variation*, Amsterdam, Benjamins, pp. 203-244.
- Bernini, G. (2008), "Osservazioni tipologiche sugli avverbi in L2", in: R. Lazzeroni, E. Banfi, G. Bernini, M. Chini & G. Marotta (a cura di), *Diachronica et Synchronica. Studi in onore di Anna Giacalone Ramat*, Pisa, ETS, pp. 71-86.
- Bettoni, C. & Nuzzo, E. (in stampa), "Developmental readiness and form-focused instruction: their effects on the acquisition of object topicalisation and exceptional verbs in Italian L2", in: C. Bettoni & B. Di Biase (eds.), *Processability Theory: Current issues and applications*, Amsterdam, Benjamins.
- Bettoni, C., Di Biase, B. & Ferraris, S. (2008), "Sviluppo sintattico e sviluppo morfologico: ipotesi di corrispondenze nella Processabilità dell'italiano L2", in: G. Bernini, L. Spreafico & A. Valentini (eds), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*, Perugia, Guerra, pp. 355-382.
- Bettoni, C., Di Biase, B. & Nuzzo, E. (2009), "Postverbal subject in Italian L2 – a Processability Theory approach", in: D. Keatinge & J.-U. KeBler (eds), *Research in Second Language Acquisition: Empirical Evidence Across Languages*, Newcastle, UK, Cambridge Scholars Publishing, pp. 153-173.
- Blanche, X. (1999), *Ho trovato un pettirosso*, Milano, Edizioni Lapis, edizione italiana 2004.
- Bygate, M. (2001), "Effects of task repetition on the structure and control of oral language", in: M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (eds.), *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching, and Testing*, Harlow, Longman, pp. 23-48.
- Cancino, H., Rosansky, E. & Schumann, J. (1978), "The acquisition of English negatives and interrogatives by native Spanish speakers", in: E. Hatch (ed.), *Second Language Acquisition: A Book of Readings*, Rowley, Mass, Newbury House, pp. 207-30.
- Chini, M. (1995), *Genere grammaticale e acquisizione*, Milano, Franco Angeli.
- Chini, M. (1998), "La subordinazione in testi narrativi di apprendenti tedescofonici: forma e funzione", in: *Linguistica e filologia*, 7, pp. 121-159.
- Chini, M. (2003), "Le phénomène de la jonction interpropositionnelle dans la

- narration en italien L2: entre agrégation et intégration”, in: *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 17, pp. 71-106.
- Chini, M., Ferraris, S., Valentini, A. & Businaro, B. (2003), “Aspetti della testualità”, in: Giacalone Ramat (a cura di) (2003), pp. 179-219.
- Consiglio d'Europa* (2001), *Common European Framework of Reference for Languages*, Cambridge University Press (trad. it. Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, Firenze, La Nuova Italia – Oxford, 2002).
- Corino, E. & Marelllo, C. (2009), *I corpora VALICO e VINCA*, Perugia, Guerra.
- De Jong, N.H., Steinel, M.P., Florijn, A., Schoonen, R. & Hulstijn, J. (2007), “The effects of task complexity on fluency and functional adequacy of speaking performance”, in: van Daele *et al.* (eds.), pp. 53-64.
- Dewaele, J.M. (2002) “Using sociostylistic variants in advanced French IL: the case of *nous/on*”, in: S. Foster-Cohen (ed.), *Eurosla Yearbook 2002*, Amsterdam, Benjamins, pp. 205-226.
- Dewaele, J.M. (2004a), “Retention or omission of the *ne* in advanced French interlanguage: The variable effect of extralinguistic factors”, in: *Journal of Sociolinguistics*, 8/3, pp. 433-450.
- Dewaele, J.M. (2004b), “The acquisition of sociolinguistic competence in French as a foreign language: An overview”, in: *French Language Studies*, 14, pp. 301-319.
- Dewaele, J.M. & Regan, V. (2002) “Maîtriser la norme sociolinguistique en interlangue française: le cas de l'omission variable de ‘ne’”, in: *Journal of French Language Studies*, 12, pp. 131-156.
- Dörnyei, Z. & Skehan, P. (2003), “Individual differences in second language learning”, in: C. Doughty, M.H. Long (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford, Blackwell, pp. 589-630.
- Ellis, R. (1994), *The study of second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- Ellis, R. (1999), “Item versus system learning: explaining free variation”, in: *Applied Linguistics*, 20, pp. 460-80.
- Ellis, R. (2003), *Task-based second language learning and teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009), “The differential effects of three types of task planning on the Fluency, Complexity, and Accuracy in L2 oral production”, in: *Applied Linguistics*, 30, pp. 474-509.
- Ferrari, S. (in stampa), “A longitudinal study of second language learner complexity, accuracy and fluency development”, in: A. Housen, F. Kuiken & I. Vedder (eds.), *Dimensions of L2 Performance and Proficiency: Investigating Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*, Amsterdam, Benjamins.
- Ferrari, S. (2009a), *Valutare le competenze orali in italiano L2: variazione longitudinale e situazionale in apprendenti a livello avanzato*, Tesi di dottorato, Università di Verona.
- Ferrari, S. (2009b), “Elementi di variazione della complessità sintattica”, in: C. Consani & P. Desideri (a cura di), *Atti del XLI Convegno Nazionale della Società di Linguistica Italiana su Alloglossie e comunità alloglotte nell'Italia contemporanea: teorie, applicazioni e descrizioni, prospettive*, Pescara 27-29 settembre 2007, Roma, Bulzoni.
- Ferrari, S. e Nuzzo, E. (in stampa), “La valutazione delle competenze orali in italiano L2: una verifica sperimentale dell'affidabilità dei criteri suggeriti dal QCER”, in: *Atti del XV Convegno nazionale GISCEL*, Milano, 6-8 marzo 2008, Milano, Franco Angeli.
- Gass, S. & Mackey, A. (2007), *Data elicitation for second and foreign language research*, Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Giacalone Ramat, A. (1994), “Il ruolo della tipologia linguistica nell'acquisizione di lingue seconde”, in: A. Giacalone Ramat & M. Vedovelli (a cura di) *Italiano lingua seconda/lingua straniera. Atti del XXVI Congresso della Società di Linguistica Italiana*, Roma, Bulzoni, pp. 27-43.
- Giacalone Ramat, A. (a cura di) 2003. *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci.
- Klein, W. & Dittmar, N. (1979), *Developing grammars*, Berlin, Springer.
- Kuiken, F. & Vedder, I. (2007a), “Cognitive task complexity and linguistic performance in French L2 writing”, in: M. García Mayo (ed.), *Investigating Tasks in Formal Language Learning*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 117-135.
- Kuiken, F. & Vedder, I. (2007b), “Task complexity and measures of linguistic performance in L2 writing”, in: *International Review of Applied Linguistics*, 45, pp. 261-284.
- Language Testing* (2002). Numero monografico su Task-based assessment, 19/4.
- Lemée, I. (2002), “Acquisition de la variation socio-stylistique dans l'interlangue d'apprenants hibernophones de français L2: le cas de *on* et *nous*”, in: *Marges linguistiques*, 4, pp. 56-67.
- Long, M. (2003), “Stabilization and fossilization in interlanguage development”, in: C. Doughty, M.H. Long (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford, Blackwell, pp. 487-535.
- Mayer, M. (1969), *Frog, where are you?*, New York, Penguins Young Readers.
- Mayer, M. & Mayer, M. (1975), *One frog too many*, New York, Penguins Young Readers.
- Michel, M.C., Kuiken, F. & Vedder, I. (2007), “The influence of complexity in monologic versus dialogic tasks in Dutch L2”, in: *International Review of Applied Linguistics*, 45, pp. 241-259.
- Mougeon, R., Nadasdi, T. & Rehner, K. (2002), “État de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 or FLE”, in: *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 17, pp. 7-50.
- Nunan, D. (2004), *Task-based Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Nuzzo, E. (2009a), “Buongiorno, ho bisogno dell'informazione per andare a Barcellona. Uno studio longitudinale sulle richieste di informazioni e suggerimenti in italiano L2”, in: *Linguistica e Filologia*, 28, pp. 83-109.
- Nuzzo, E. (2009b), “Lo sviluppo del sistema allocutivo in italiano L2”, in: C. Consani & P. Desideri (a cura di), *Alloglossie e comunità alloglotte nell'Italia contemporanea. Atti del XLI Congresso Internazionale di Studi*

- della Società di Linguistica Italiana, Pescara, 27-29 settembre 2007, Roma, Bulzoni, 2009.
- Nuzzo, E. (in stampa), "Richiedere in italiano L1 e L2: strategie di modulazione della forza illocutoria", in: Atti del III Congresso internazionale "La comunicazione parlata", Università degli Studi di Napoli L'Orientale, 23-24-25 febbraio 2009, Napoli, Liguori.
- Pallotti, G. (2005), "Variations situationnelles dans la construction des énoncés en L2: le cas des autorépétitions", in: *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 22, pp. 101-130.
- Pallotti, G. & Ferrari S. (2008), "La variabilità situazionale dell'interlingua: implicazioni per la ricerca acquisizionale e il testing linguistico", in: G. Bernini, L. Spreafico & A. Valentini (a cura di), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*, Perugia, Guerra, pp. 437-461.
- Perdue, C. (1993), *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Pienemann, M. (1998) *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*, Amsterdam, Benjamins.
- Pienemann, M. (ed) (2005), *Cross-linguistic aspects of Processability Theory*, Amsterdam, Benjamins.
- Regan, V. (1996), "Variation in French interlanguage: A longitudinal study of sociolinguistic competence", in: R. Bayley & D. Preston (eds.), *Second Language Acquisition and Linguistic Variation*, Amsterdam and Philadelphia, Benjamins, pp. 177-201.
- Rehner, K., Mougeon, R. & Nadasdi, T. (2003), "The learning of sociolinguistic variation by advanced FSL learners: The case of *nous* versus *on* in immersion French", in: *Studies in Second Language Acquisition*, 25, pp. 127-157.
- Robinson, P. (2001), "Task complexity, task difficulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework", in: *Applied Linguistics*, 22, pp. 27-57.
- Robinson, P. & Gilabert, R. (2007), "Task complexity, the Cognition Hypothesis and language learning and performance", in: *International Review of Applied Linguistics*, 45, pp. 161-176.
- Samuda, V. & Bygate, M. (2008), *Tasks in second language learning*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Selinker, L. (1972), "Interlanguage", in: *International Review of Applied Linguistics*, 10, pp. 209-231.
- Skehan, P. (1998), *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford, Oxford University Press.
- Skehan, P. (2001), "Tasks and language performance", in: M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (eds.), *Research pedagogic tasks: second language learning, teaching, and testing*, London, Longman.
- Sorace, A. (1993), "Incomplete and divergent representations of unaccusativity in nonnative grammars of Italian", in: *Second Language Research*, 9, pp. 22-48.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1990), "Aspects of the sociolinguistic performance of early and late French Immersion students", in: R.C. Scarcella, E.S. Anderson & S.D. Krashen (eds.), *Developing communicative competence in a second language*, New York, Newbury House, pp. 41-54.
- Tarone, E. (1985), "Variability in interlanguage use: a study of style-shifting in morphology and syntax", in: *Language Learning*, 35, pp. 373-403.
- Tarone, E. (2007), "Sociolinguistic Approaches to Second Language Acquisition Research: 1997-2007", in: *The modern Language Journal*, 91, pp. 837-848.
- Tarone, E. & Liu, G. (1995), "Situational context, variation, and second language acquisition theory", in: G. Cook & B. Seidlhofer (eds.), *Principle and practice in applied linguistics*, Oxford, Oxford University Press, pp. 107-124.
- Tarone, E. & Parrish, B. (1988), "Task-related variation in interlanguage: the case of articles", in: *Language Learning*, 38, pp. 21-44.
- Valentini, A. (2004), "Il ruolo della lingua materna: dall'analisi contrastiva alle varietà di apprendimento", in: C. Ghezzi, F. Guerini & P. Molinelli (a cura di), *Italiano e lingue immigrate a confronto: riflessioni per la pratica didattica*, Perugia, Guerra, pp. 11-24.
- Valentini, A. (2008), "Strategie di lessicalizzazione degli eventi di moto in italiano L2 di apprendenti (semi)guidati", in: G. Bernini, L. Spreafico & A. Valentini (a cura di), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*, Perugia, Guerra, pp. 179-202.
- van Daele, S., Housen, A., Kuiken, F., Pierrard, M. & Vedder, I. (eds) (2007), *Complexity, accuracy and fluency in second language use, learning and teaching*, Brussels, Contactforum.
- Vietti A. (2005), *Come gli immigrati cambiano l'italiano. L'italiano di peruviane come varietà etnica*, Milano, Franco Angeli.
- Vietti A. (2007), "Quale italiano parlano gli immigrati? Imparare una lingua o 'ricreare' una propria", in: M. Chini, P. Desideri, M.E. Favilla, G. Pallotti (eds.), *Imparare una lingua: recenti sviluppi teorici e proposte applicative*, Atti del VI Congresso internazionale dell'AIItLA (Napoli 9-10 febbraio 2006), Guerra, Perugia, pp. 187-207.
- Willis, D. & Willis, J. (2007), *Doing task-based teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Young, R. (1988), "Variation and the interlanguage hypothesis", in: *Studies in Second Language Acquisition*, 10, pp. 281-302.