

ELENA NUZZO
NICOLA BROCCA

SVILUPPO
DI COMPETENZE
PRAGMATICHE
IN AMBIENTI
TELECOLLABORATIVI



XENIA. STUDI LINGUISTICI, LETTERARI E INTERCULTURALI

Collana del Dipartimento di
LINGUE, LETTERATURE E CULTURE STRANIERE

NELLA STESSA COLLANA

1. G. DE MARCHIS (a cura di), *Di naufragi ne so più che il mare. La Cattedra "José Saramago" ricorda Giulia Lanciani*, 2019
2. L. PIETROMARCHI, A. SILVESTRI (a cura di), *Séduction et Vengeance : La cousin Bette de Balzac*, 2020
3. S. POLLICINO, I. ZANOT (a cura di), *Parole che non c'erano. La lingua e le lingue nel contesto della pandemia*, 2021
4. M. NIED CURCIO, *L'uso del dizionario nell'insegnamento delle lingue straniere*, 2022
5. A. ACCATTOLI, L. PICCOLO (a cura di), *20/Venti. Ricerche sulla cultura russa e sovietica degli anni '20 del XX secolo*, 2022
6. D. FARACI, G. IAMARTINO, L. LOPRIORE, M. NIED CURCIO, S. ZANOTTI (a cura di), *When I Use a Word It Means Just What I Choose to Mean - Neither More Nor Less. Studies in Honour of Stefania Nuccorini*, 2023
7. A. ACCATTOLI, L. PICCOLO (a cura di), *20/Venti. Nuovi studi sulla cultura russa e sovietica degli anni '20 del XX secolo*, 2024
8. M. CAVALIERE (a cura di), *O romance histórico em língua portuguesa. Repensando, em Roma, o século XIX*, 2024
9. L. FABIANI, S. POLLICINO, I. ZANOT (a cura di), *Il mondo scardinato. Dispositivi poetici, dinamiche e rappresentazioni degli stati di eccezionalità*, 2024
10. F. ROMANA ROMANI, *Non amo ciò che tramonta. Etica, sacralità, immaginario e arte della cura nella cultura islamica*, 2024

XENIA. STUDI LINGUISTICI, LETTERARI E INTERCULTURALI

Collana del Dipartimento di
LINGUE, LETTERATURE E CULTURE STRANIERE

11

**ELENA NUZZO
NICOLA BROCCA**

**SVILUPPO
DI COMPETENZE
PRAGMATICHE
IN AMBIENTI
TELECOLLABORATIVI**



Roma TrE-Press
2025

La Collana “*Xenia. Studi Linguistici, Letterari e Interculturali*”, edita dalla Roma TrE-Press, è stata creata nel 2019 per proporre, all’interno di una cornice editoriale comune, pubblicazioni scientifiche scritte o curate dai docenti del Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere dell’Università degli Studi Roma Tre. La varietà delle proposte riflette le diverse linee di ricerca dipartimentali, nonché la pluralità teorica e metodologica che contraddistingue l’attività del corpo docente.

Direttore della Collana:
Giorgio de Marchis

Comitato scientifico:
Richard Ambrosini; Fausta Antonucci; Camilla Cattarulla; João Cezar de Castro Rocha (*Università dello Stato di Rio de Janeiro – UERJ*); Dora Faraci; Natal’ja V. Kovtun (*Università di Krasnojarsk – KGPU*); Giuliano Lancioni; Rosa Lombardi; Edoardo Lombardi Vallauri; Stefania Nuccorini; Luca Pietromarchi; Luca Ratti; Giovanni Sampaolo.

Coordinamento editoriale:
Gruppo di Lavoro *Roma TrE-Press*

Elaborazione grafica della copertina: **MOSQUITO**.mosquitoroma.it

Caratteri tipografici utilizzati:
AK11 (copertina e frontespizio)
Times New Roman (testo)

Impaginazione e cura editoriale: Colitti-Roma colitti.it

Edizioni: Roma TrE-Press ©
Roma, febbraio 2025
ISBN: 979-12-5977-440-8

<http://romatypress.uniroma3.it>

Quest’opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International License* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l’attribuzione della paternità dell’opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un’altra opera, e ne esclude l’uso per ricavarne un profitto commerciale.



L’attività della *Roma TrE-Press* è svolta nell’ambito della
Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

Indice

INTRODUZIONE	7
PARTE I	
COORDINATE TEORICHE	
CAPITOLO I	
PRAGMATICA E LINGUE SECONDE	13
1. La competenza pragmatica	13
1.1. Agire con le parole	14
1.2. Il non detto tra cortesia e manipolazione	17
1.3. La consapevolezza metapragmatica	19
2. Acquisire competenze pragmatiche	20
2.1. Difficoltà e sfide per il parlante non nativo	21
2.2. Temi, strumenti e prospettive di ricerca nella pragmatica delle interlingue	24
2.3. Quale riferimento per la competenza degli apprendenti?	28
3. Insegnare la pragmatica	30
3.1. Il ruolo dell'input	31
3.2. Sviluppare consapevolezza e strategie di apprendimento	32
CAPITOLO II	
L'AMBIENTE DIDATTICO DELLA TELECOLLABORAZIONE	33
1. Definizione del campo	33
1.1. Principi pedagogici alla base della telecollaborazione	34
1.2. Attualità della telecollaborazione	35
2. Aspetti acquisizionali della telecollaborazione	36
2.1. Principi di linguistica acquisizionale	37
2.2. Telecollaborazione e insegnamento della pragmatica	41
3. Diversi modi di comunicare in telecollaborazione	47
3.1. La chat	47
3.2. I videogiochi	50
4. Diversi modi di gestire la telecollaborazione	52
4.1. L'e-tandem e l'e-mentoring	53
4.2. Formati ibridi	53
4.3. Attività basate su compiti e progetti	55
4.4. Attività basate sull'analisi di corpora	56

PARTE II
STUDI EMPIRICI

CAPITOLO III	
LA PRAGMATICA DELL'EMAIL FORMALE	65
1. Obiettivi e domande di ricerca	66
2. Il corpus e gli elementi pragmatici in focus	67
3. Partecipanti	68
3.1. Gli apprendenti	68
3.2. Gli esperti	68
4. Contesto e modalità di insegnamento degli elementi in focus	69
5. Metodo, materiali e consegne	70
6. I dati	72
7. Risultati e discussione	74
7.1. La consapevolezza pragmatica	74
7.2. La consapevolezza metapragmatica	79
8. Osservazioni conclusive	81
CAPITOLO IV	
STRUMENTI PRAGMALINGUISTICI PER PARTECIPARE A UNA CONVERSAZIONE	83
1. Obiettivi e domande di ricerca	85
2. Gli elementi pragmatici oggetto dell'attività di <i>consciousness raising</i>	86
3. Contesto e partecipanti	86
4. Procedura, materiali e consegne	87
5. I dati	89
6. Risultati e discussione	89
6.1. I resoconti dell'analisi svolta dalle coppie	90
6.2. I commenti dei parlanti non nativi	94
6.3. I questionari finali	103
7. Osservazioni conclusive	105
CONCLUSIONE	109
APPENDICI	
APPENDICE AL CAPITOLO III	111
APPENDICE AL CAPITOLO IV	119
BIBLIOGRAFIA	125
INDICE ANALITICO	143

Introduzione

Molti di coloro che hanno studiato una lingua straniera a scuola negli anni Settanta e Ottanta del '900 hanno sperimentato la corrispondenza epistolare con un lontano amico di penna parlante nativo, o a sua volta apprendente, della lingua oggetto di studio. Mezzo secolo più tardi, la comunicazione a distanza in lingua seconda (L2) avviene tramite strumenti informatici e può assumere forme estremamente diversificate, che spesso vengono integrate all'interno del medesimo progetto telecollaborativo: dallo scambio di email alla chat scritta, dalla videochiamata all'ambiente di gioco virtuale.

Come è noto, l'interazione in L2, specialmente quella orale, tende a essere poco sviluppata in classe, soprattutto nei contesti in cui gli studenti condividono la prima lingua (L1) e percepiscono quindi come innaturale e poco motivante l'utilizzo di quella di apprendimento per interagire tra loro. Quando poi l'uso orale della L2 rientra nel parlato alunno-insegnante, si osserva la tendenza a enfatizzare la capacità di produrre enunciati corretti, piuttosto che di scambiare informazioni, negoziare significati o chiarire un'idea o un punto di vista (Walsh, 2016). Le possibilità di comunicazione a distanza offerte oggi dalla tecnologia digitale permettono agli apprendenti di usare la L2 per partecipare a interazioni autentiche e orientate alla trasmissione di significato, nonché di creare relazioni con persone di altre culture, consentendo così anche lo sviluppo di competenze interculturali. Mentre infatti nei manuali didattici gli aspetti culturali connessi alla lingua da apprendere sono spesso presentati in modo stereotipato o riferiti ad ambiti distanti dagli interessi degli studenti, il contatto diretto con coetanei appartenenti alla cultura obiettivo consente di scoprire dettagli autentici e potenzialmente rilevanti per gli alunni coinvolti.

L'altra grande assente nelle classi di lingua è la pragmatica. Vi è consenso tra gli studiosi sul fatto che la classe di L2 sia un ambiente nel quale gli studenti faticano a sviluppare la capacità di usare la lingua bersaglio in modo adeguato alla situazione comunicativa, agli scopi della comunicazione, ai partecipanti e alle relazioni sociali che li legano (Bardovi-Harlig et al., 2017). La 'povertà' pragmatica dell'input scolastico è in parte determinata da carenze nella formazione dei docenti e degli autori di manuali, poiché solo in tempi relativamente recenti si è

affermata la consapevolezza che per sapere una lingua non è sufficiente conoscerne la morfosintassi e il lessico, e si è cominciato a fare ricerca sull'apprendimento e insegnamento della pragmatica nelle lingue seconde. D'altra parte, la classe è un ambiente intrinsecamente povero dal punto di vista dell'input pragmatico, perché non presenta, se non in maniera fittizia, la varietà di contesti sociali e situazioni comunicative che caratterizzano la realtà extrascolastica.

Le diverse forme di lavoro condiviso a distanza – la telecollaborazione appunto –, rese possibili dalla comunicazione digitale, coinvolgono gli studenti non solo nel ruolo di apprendenti di lingua, ma anche come attori sociali che devono curare le relazioni personali con i partner linguistici con i quali portano a termine compiti e progetti (Belz, 2007). Ecco perché gli ambienti telecollaborativi, nei quali «il mantenimento della faccia sociale e la promozione delle relazioni interpersonali sono preoccupazioni fondamentali» (Cunningham, 2016: 487, traduzione nostra), rappresentano contesti particolarmente propizi allo sviluppo di competenze pragmatiche in L2 (ma anche in L1, come vedremo).

Questo lavoro nasce quindi dal desiderio di mettere in luce come le proposte didattiche che si collocano nell'ambito della telecollaborazione possano rappresentare un prezioso complemento all'insegnamento linguistico che si svolge all'interno della classe, specialmente per quanto concerne lo sviluppo della capacità d'uso della L2 in contesto. Nella prima parte si cercherà di fornire le coordinate teoriche relative ai due ambiti di ricerca che il volume si prefigge di far dialogare: la pragmatica nell'apprendimento delle lingue seconde e l'uso glottodidattico della telecollaborazione. Nella seconda parte verranno presentati due studi empirici che mostrano, in contesti educativi diversi, l'efficacia delle pratiche telecollaborative per lo sviluppo di competenze pragmatiche in italiano come lingue seconda. Il pubblico a cui ci rivolgiamo include studenti universitari di discipline linguistiche e insegnanti in servizio e in formazione, ma anche studiosi che si occupano di didattica della pragmatica in L2. Gli studi presentati rendono conto di applicazioni didattiche che coinvolgono l'italiano, ma le riflessioni proposte interessano in modo trasversale l'insegnamento di qualsiasi lingua.

Il volume è frutto della stretta collaborazione tra gli autori, che da diversi anni gestiscono insieme progetti di telecollaborazione con i loro studenti. Nella stesura materiale del testo, Elena Nuzzo si è occupata dei capitoli 1 e 4, Nicola Brocca dei capitoli 2 e 3.

Desideriamo esprimere la nostra gratitudine a tutti gli studenti che hanno partecipato alle attività presentate in questo volume e a Roberta Gaietta, docente di italiano in una delle classi coinvolte. Ringraziamo inoltre Maria Katharina Rudigier e Melissa Pantellini per il prezioso contributo all'analisi dei dati.

Elena NUZZO (*Università Roma Tre*)
Nicola BROCCA (*Universität Innsbruck*)

PARTE I
COORDINATE TEORICHE

Capitolo I

Pragmatica e lingue seconde

In questo capitolo vengono introdotti alcuni concetti fondamentali nell'ambito della pragmatica linguistica, con particolare attenzione al rapporto tra competenze pragmatiche, apprendimento e insegnamento di lingue seconde.

1. La competenza pragmatica

Per spiegare in che cosa consista la competenza pragmatica, partiamo da un esempio televisivo. In un episodio della terza stagione della nota sitcom statunitense *The Big Bang Theory*, la protagonista femminile, Penny, sta raccontando divertita una curiosa coincidenza di cui è stata testimone al lavoro: la sua collega Kim, il cui marito si chiama Sandy, è stata sostituita durante il congedo di maternità da una ragazza di nome Sandy il cui marito si chiama Kim. Leonard, uno dei due interlocutori di Penny nella scena, partecipa alla conversazione secondo un copione prevedibile, assecondando lo stupore della narratrice con un commento enfatico: «Pazzesco! Non credi?» («Wow!», nell'originale), a cui lei reagisce aggiungendo: «Già, quante probabilità c'erano?» («I know, what are the odds?»). A questo punto interviene il terzo personaggio della scena, Sheldon, il quale inizia un lungo turno di parola con l'intento di illustrare come calcolare il numero delle probabilità che si verifichi un caso come quello riferito da Penny: «Un calcolo elementare. Iniziamo prendendo un campione di coppie sposate con nome di battesimo unisex. Eliminiamo quelle non idonee a un lavoro di ristorazione, come gli anziani, i carcerati e i privi di qualche arto, e a questo punto non ci rimane che...». Qui viene zittito da Leonard, che cerca di normalizzare lo scambio esplicitando le attese conversazionali a cui l'amico non si è conformato: «Sheldon, possiamo limitarci a notare che sia una grande coincidenza?».

La scena descritta esemplifica un caso di inadeguatezza pragmatica, uno dei molti di cui è protagonista Sheldon nella serie televisiva. Questo personaggio, infatti, si esprime molto correttamente dal punto di vista morfosintattico e lessicale, ma produce spesso enunciati che risultano

fuori luogo, o interpreta in modo inappropriato ciò che viene detto dagli altri. L'effetto comico generato dal comportamento linguistico di Sheldon dipende dal fatto che gli usi pragmaticamente inadeguati della lingua vengono, in genere, percepiti come bizzarri e attribuiti alla personalità eccentrica del parlante: gli interlocutori non notano evidenti violazioni, come quando invece incontrano errori dovuti al mancato rispetto di regole grammaticali e quindi a una conoscenza limitata della lingua, ma sono spiazzati dalla mancanza di allineamento con le aspettative generate dal contesto comunicativo. Lo spettatore è indotto al riso da questo disorientamento degli interlocutori.

Possiamo dunque definire la competenza pragmatica come la capacità di usare una lingua in modo adeguato al contesto. All'interno del concetto ampio di contesto troviamo una varietà di elementi che contribuiscono a determinare le scelte linguistiche del parlante pragmaticamente competente: la situazione comunicativa, i partecipanti e le relazioni sociali che li legano, gli scopi della comunicazione, il canale di comunicazione ecc. (si veda Hymes, 1972). Nei prossimi paragrafi approfondiremo alcuni aspetti della (in)competenza pragmatica, mettendoli in relazione con i costrutti che ne costituiscono il fondamento teorico.

1.1. *Agire con le parole*

Nell'esempio riportato al paragrafo precedente, l'inadeguatezza pragmatica di Sheldon consiste nell'attribuire alla domanda di Penny il valore comunicativo di una richiesta di informazioni, interpretandone in modo letterale il contenuto linguistico. Tuttavia, nel contesto di una conversazione informale tra amici come quella in cui sono impegnati i personaggi, la domanda di Penny ha, se mai, il valore di una richiesta di conferma del fatto che la coincidenza appena raccontata è degna di stupore, come Leonard correttamente comprende e cerca di spiegare a Sheldon. Ciò che Sheldon non riesce a fare, diversamente dall'amico, è riconoscere l'intenzione comunicativa di Penny al di là delle parole da lei pronunciate.

Il malinteso che tradisce la scarsa competenza pragmatica di Sheldon richiama uno dei concetti chiave della pragmatica linguistica, ossia l'idea che la lingua sia uno strumento mediante il quale compiamo azioni. Secondo la cosiddetta Teoria degli atti linguistici, sviluppatasi a partire dalle riflessioni del filosofo del linguaggio Austin (1962) ed elaborata in un'ampia letteratura a cavallo tra filosofia e linguistica

(si vedano, tra molti, Sbisà, 1978; 1989; Searle, 1969), nel produrre enunciati agiamo sulla realtà che ci circonda: per esempio, quando il controllore sul treno passa accanto a me dicendo «Biglietto per favore», mi induce a mostrargli il cellulare con il codice del biglietto; quando mi rivolgo alla signora appena salita con un bagaglio pesante e dico «Aspetti, le do una mano», la spingo a confidare nel mio intervento per sistemare la valigia.

Tuttavia, la corrispondenza tra la forma linguistica dell'enunciato e la sua forza illocutiva, ossia il tipo di azione che intende produrre, non è univoca e stabile come il rapporto tra una forma linguistica e il suo valore grammaticale. Si possono compiere atti linguistici diversi utilizzando la medesima forma, come esemplificato in (1) e (2), oppure usare forme diverse per l'esecuzione dello stesso atto, come in (3) e in (4).

- (1) ora vengo (promessa)
- (2) ora vengo (minaccia)
- (3) vi saluto
- (4) arrivederci

L'identificazione della forza illocutiva di un enunciato dipende fortemente dal contesto. Naturalmente hanno un peso anche il contenuto semantico e la forma linguistica, ma solo conoscendo e interpretando correttamente i fattori contestuali siamo in grado di capire, per esempio, che un determinato enunciato non deve essere preso alla lettera, e cioè che l'intenzione comunicativa del parlante è diversa dal significato che le parole esprimono. Le nostre aspettative su ciò che sarebbe possibile e sensato aspettarsi di sentire in un determinato contesto comunicativo sono giustificate, secondo Grice (1975), dall'esistenza di un Principio di cooperazione conversazionale condiviso dai parlanti, articolato in quattro massime. Nelle interazioni verbali, i parlanti tendono infatti a seguire un criterio razionale di collaborazione reciproca che li guida a fornire informazioni veritiere (massima di qualità) e pertinenti (massima di relazione) in modo chiaro (massima di modo) e conciso (massima di quantità). Quando un parlante produce un enunciato il cui significato letterale sembra violare una o più massime, la nostra competenza pragmatica ci porta a ipotizzare uno scollamento tra il significato dell'enunciato e il significato del parlante. Per dare un senso a ciò che ci sembra fuori luogo, cogliamo l'implicatura conversazionale, cioè ricostruiamo il significato che non è direttamente espresso aiutandoci con informazioni note o reperibili nel contesto in cui avviene la

comunicazione. Nell'esempio precedentemente commentato, il fatto che la situazione comunicativa renda poco pertinente una richiesta di informazioni sul numero di probabilità che si verifichi un caso analogo a quello narrato da Penny induce Leonard – pragmaticamente competente – a interpretare la domanda della protagonista in modo non letterale: la domanda «Quante probabilità c'erano?» implica un'intenzione comunicativa parafrasabile come «Concordi con me che si tratta di una notevole coincidenza?».

Anche Leonard nel nostro esempio produce un enunciato in cui forma linguistica e forza illocutiva non coincidono. Quando si rivolge all'amico chiedendo «Sheldon, possiamo limitarci a notare che sia una grande coincidenza?», non intende avere conferma che sia data loro la possibilità di reagire diversamente alla domanda di Penny, bensì vuole ottenere che si proceda in questo senso. Leonard produce un atto che viene definito direttivo nella tassonomia delle forze illocutive proposta da Searle (1975), perché ha l'obiettivo di orientare il comportamento dell'interlocutore nella direzione desiderata dal parlante: nel caso specifico, indurre Sheldon a interrompere la spiegazione del calcolo delle probabilità. Lo scollamento tra forma e forza appare poco evidente perché la formulazione usata in questo caso da Leonard è convenzionalmente riconosciuta come corrispondente a una richiesta: tipicamente in italiano, e in molte altre lingue, quando produciamo una domanda che verifica la disponibilità dell'interlocutore a soddisfare una nostra richiesta stiamo in realtà già compiendo la richiesta vera e propria. Se domando alla mia vicina di posto sul treno «Sa qual è la prossima fermata?», non mi aspetto che risponda «Sì», ma che mi dica il nome della località. Analogamente, se lei mi chiede «Può abbassare un po' la tendina?», non prevedo che io mi limiti a reagire con un «Sì» in attesa di un suo successivo «Abbassi la tendina» per procedere all'azione.

Nella domanda di Leonard possiamo notare anche un'altra violazione del Principio di cooperazione, ossia l'uso della prima persona plurale nel verbo. Diversamente da quanto la scelta della forma verbale suggerisce, la richiesta è evidentemente indirizzata solo a Sheldon, dal momento che è l'unico dei due a non essersi «limitato a notare» che quella riferita da Penny è «una grande coincidenza». In conclusione, Leonard pronuncia le parole in (5) ma intende quanto riportato in (6).

(5) Sheldon, possiamo limitarci a notare che sia una grande coincidenza?

(6) Sheldon, limitati a notare che sia una grande coincidenza

1.2. *Il non detto tra cortesia e manipolazione*

Ma perché Penny e Leonard non si attengono al Principio di cooperazione conversazionale? In entrambi i casi, possiamo ricondurre le loro ragioni a una radice comune: il ricorso a strategie di cortesia linguistica.

Nel caso di Penny, sollecitare l'accordo in modo esplicito avrebbe messo gli interlocutori nella sgradevole posizione di dover reagire in modo altrettanto esplicito. La strategia indiretta, invece, appare più cauta: non esige apertamente che l'accordo venga manifestato, ma al tempo stesso consente ai destinatari di mostrarsi solidali dichiarandosi d'accordo. La modalità scelta da Penny sembra insomma rispondere ad alcune massime di un principio diverso da quello di cooperazione conversazionale, un principio di cortesia: non ti impone, offri delle alternative, metti l'interlocutore a proprio agio (Lakoff, 1973).

Anche nel caso di Leonard, la scelta di utilizzare una strategia linguistica indiretta – seppure convenzionalmente associata alla forza illocutiva della richiesta – suggerisce l'idea che il parlante stia offrendo all'interlocutore una certa libertà interpretativa. Inoltre, l'uso del *noi* inclusivo lascia intendere che il parlante è pronto a condividere con il destinatario i 'costi' di ciò che viene richiesto. Facendo riferimento al modello della cortesia linguistica elaborato da Brown e Levinson (1987), il più noto e articolato tra quelli che sono stati proposti nei decenni scorsi, possiamo individuare nella richiesta di Leonard elementi di cortesia negativa (l'uso della domanda che verifica le condizioni di possibilità) e di cortesia positiva (il *noi* inclusivo). Vediamo brevemente che cosa significa.

Ampliando e rielaborando alcuni concetti chiave presenti nelle ricerche sociologiche di Goffman (1971) sull'interazione verbale, Brown e Levinson (1987) hanno descritto la cortesia come un continuo lavoro di tutela della faccia, propria e altrui, da parte di tutti i membri di una comunità di parlanti. Ogni individuo, sostengono i due autori, possiede una faccia, ossia un'immagine di sé pubblica, emotiva e sociale, caratterizzata da due impulsi principali, tra loro opposti: la volontà di essere apprezzati e di sentirsi parte di una collettività (faccia positiva), e quella di conservare autonomia e libertà d'azione, di difendere cioè il proprio 'territorio' (faccia negativa). Entrambi gli aspetti della faccia di entrambi gli interlocutori possono essere minacciati durante le interazioni verbali. Le norme della cortesia richiedono di ricorrere a

mezzi linguistici per modulare gli atti di parola al fine di non risultare eccessivamente impositivi e invadenti, o, al contrario, troppo distaccati e poco collaborativi. Quando utilizziamo strumenti linguistici che tendono ad assecondare il desiderio di apprezzamento e inclusione, ci stiamo servendo di strategie di cortesia positiva; quando invece ricorriamo a formulazioni linguistiche volte a difendere l'autonomia personale, stiamo adoperando la cortesia negativa. Nel caso di Leonard, la formulazione indiretta mediante verifica della possibilità rientra fra le strategie di cortesia negativa, mentre la solidale condivisione dei costi suggerita dall'uso della prima persona plurale rappresenta una scelta di cortesia positiva.

Il peso della minaccia per le facce coinvolte viene valutato in base alle norme sociali dell'ambiente culturale di appartenenza, così come il ricorso a strumenti linguistici di cortesia positiva o negativa. Ne consegue che, quando impariamo una lingua diversa da quella materna e quindi ci avviciniamo anche a un sistema culturale differente, possiamo incontrare usi linguistici governati da norme diverse da quelle a cui siamo abituati. Torneremo su questo punto quando affronteremo il tema dello sviluppo di competenze pragmatiche in L2.

Spesso i principi che garantiscono una conversazione razionale e quelli che rispondono a esigenze di cortesia risultano in conflitto. Normalmente si preferisce la cortesia alla chiarezza, in modo da mantenere rapporti positivi con gli altri (Bazzanella, 2008: 181). Non stupisce quindi che nella comunicazione verbale quotidiana i casi di violazione del Principio di cooperazione conversazionale siano frequentissimi. Ma le violazioni avvengono anche per ragioni diverse da quelle della cortesia. Pensiamo all'ironia e al sarcasmo, alla metafora e alle varie figure retoriche con cui si vuole far intendere altro da quanto si afferma (Bazzanella, 2008: 171), anche solo per scopi comici o artistici. E pensiamo ai numerosi impliciti utilizzati per persuadere o manipolare i destinatari, soprattutto nel discorso politico o in quello della pubblicità, dove il contenuto implicito è discutibile o addirittura falso. In questi casi, «il vantaggio a fini persuasivi è che l'emittente non si espone del tutto come la fonte di contenuti che, se asseriti esplicitamente, sarebbero facilmente riconosciuti poco veritieri; è invece il destinatario che li integra 'di sua iniziativa', e quindi è meno portato a metterli in discussione» (Lombardi Vallauri, 2019: 49). Vediamo un paio di esempi che hanno come protagonisti gli esponenti dei due principali schieramenti che si contrappongono sulla scena politica statunitense. Durante la campagna per le presidenziali del 2016, e poi in quelle del 2020 e del

2024, il candidato repubblicano Donald Trump diffuse lo slogan *Make America great again*, con il quale manifestava «l'intenzione di portare gli statunitensi a pensare che sotto il suo predecessore l'America non fosse più grande» (Lombardi Vallauri, 2019: 68). Più recentemente, nel discorso con cui ha annunciato il ritiro dalla competizione elettorale nel 2024, il presidente democratico Joe Biden, candidato per un secondo mandato, ha dichiarato: «Nulla deve ostacolare il salvataggio della nostra democrazia. Questo comprende le ambizioni personali». Sottolineando la disponibilità a sacrificare le proprie ambizioni a vantaggio del Paese, Biden ha di fatto affermato che la democrazia americana si trovava nella condizione di dover essere salvata, e cioè che la vittoria dell'avversario l'avrebbe messa in pericolo. Nel primo caso, *again* presuppone il ritorno a una presunta grandezza perduta; nel secondo, *il salvataggio* implica una supposta situazione rischiosa.

Paradossalmente, è proprio la competenza pragmatica del pubblico a garantire l'interpretazione desiderata di frasi come quelle analizzate qui sopra, e quindi a offrire ai politici (e non solo) la possibilità di utilizzare l'implicito come arma di persuasione. Occorre invece un certo grado di consapevolezza metapragmatica per capire che una data formulazione linguistica nasconde un preciso intento manipolatorio, così come per rendersi conto che la scelta di utilizzare parole diverse per realizzare lo stesso atto linguistico dipende da differenze contestuali, e per capire come queste differenze orientano le scelte linguistiche.

1.3. *La consapevolezza metapragmatica*

Quando parliamo di competenze pragmatiche possiamo riferirci a due diverse categorie di conoscenza in relazione all'uso della lingua in contesto: da un lato quella che ci porta a produrre e comprendere messaggi verbali in modo adeguato; dall'altro quella che ci consente di capire le ragioni per le quali una forma linguistica risulta appropriata per una specifica funzione comunicativa in un determinato contesto. Nel primo caso si tratta di una conoscenza per lo più implicita, di cui disponiamo senza esserne consci. Il secondo tipo di conoscenza, invece, include la consapevolezza dei legami tra gli elementi linguistici e i relativi effetti pragmatici, e la capacità di esplicitarli (Ifantidou, 2014: 130). Nell'esempio con cui abbiamo aperto il capitolo, Leonard manifesta la sua consapevolezza metapragmatica nel momento in cui interrompe Sheldon esortandolo a chiudere la sua spiegazione di natura

statistica e a «limitarsi a notare» che quella narrata da Penny «sia una grande coincidenza».

Un parlante adulto che non abbia disturbi specifici nell'uso del linguaggio e che non abbia subito traumi cerebrali capaci di generare un deficit pragmatico (Bambini, 2017) è normalmente in grado non solo di usare la L1 in modo adeguato al contesto, ma anche di compiere riflessioni metapragmatiche a proposito della propria lingua. Tuttavia, il fatto che disponiamo di un livello di consapevolezza tale da consentirci di compiere queste riflessioni non significa che le applichiamo abitualmente su tutti gli aspetti dell'agire linguistico. Come vedremo presentando gli studi empirici nei capitoli 3 e 4, anche studenti universitari parlanti nativi dell'italiano possono non aver mai riflettuto esplicitamente sul rapporto tra alcuni elementi linguistici della propria lingua materna e la loro funzione all'interno di specifici contesti comunicativi.

Inoltre, le sottigliezze manipolatorie che abbiamo visto caratterizzare il discorso persuasivo hanno il potere di superare la barriera attentiva degli ascoltatori riducendone la «vigilanza critica» (Lombardi Vallauri, 2019: 255). Nella comunicazione orale vi sono infatti vincoli fisiologici di processazione dei messaggi verbali da parte del cervello che ci inducono a dedicare un'attenzione solo parziale a ciò che ascoltiamo. Ne consegue che, pur essendo dotati di consapevolezza metapragmatica relativamente alla nostra L1, non abbiamo sempre il tempo e la possibilità di attivare riflessioni sugli impliciti a cui siamo esposti. Si tratta, del resto, di un meccanismo analogo a quello che sperimentiamo con la nostra consapevolezza metalinguistica: per fare un esempio, sebbene io sia in grado di spiegare le ragioni che governano l'uso degli allomorfi dell'articolo determinativo in italiano, nelle mie conversazioni quotidiane non mi soffermo con una riflessione metalinguistica su ogni *il* o *lo* prodotti dai miei interlocutori. Se lo facessi, probabilmente non avrei spazio sufficiente nella memoria di lavoro per partecipare in modo attivo ed efficace all'interazione in corso.

2. Acquisire competenze pragmatiche

Finora il nostro punto di riferimento è stato un ideale parlante adulto pragmaticamente competente nella propria lingua. Da qui in poi guarderemo invece alla pragmatica dal punto di vista evolutivo. Dopo aver presentato molto brevemente quanto è emerso dagli studi

sullo sviluppo delle competenze di uso linguistico nei bambini, ci focalizzeremo sulla pragmatica nell'acquisizione di L2, oggetto specifico di interesse di questo libro.

Come abbiamo visto, colmare la distanza tra il significato delle frasi e l'intenzione comunicativa di chi le produce è un compito tutt'altro che semplice, sebbene un parlante adulto lo faccia abitualmente senza sforzo e senza neppure rendersene conto. Ma come si sviluppa questa capacità nei bambini? Le prime ricerche sull'argomento risalgono agli anni Settanta del '900 e il campo di indagine si è rapidamente ampliato negli ultimi decenni (Falkum, 2019). In estrema sintesi, ciò che emerge dagli studi è che la forte motivazione a comunicare dei bambini guida il loro sviluppo pragmatico fin da molto presto, ma l'affinamento di questa competenza richiede parecchi anni, fino all'adolescenza e oltre (Matthews, 2014). Già nella fase pre-verbale i bambini utilizzano la lingua per agire socialmente: i neonati sono in grado di partecipare a interazioni diadiche con i *caregiver* attraverso il contatto visivo e alcuni gesti. Per esempio, il bambino fa un rumore o un ruttino, oppure agita le braccia, e l'adulto risponde, come in una sorta di conversazione. Intorno ai 9 mesi si inizia a manifestare il bisogno di condividere con l'interlocutore informazioni di contesto, per esempio indicando un oggetto desiderato con lo sguardo o con un movimento. La capacità di gestire gli impliciti e gli usi non letterali della lingua emerge più tardi e si affina lentamente, nell'arco di tutto il periodo pre-scolare. Nella fase della prima scolarizzazione e poi nell'adolescenza i bambini e i ragazzi raffinano ulteriormente le loro competenze pragmatiche, anche in ragione dell'ampliarsi delle relazioni sociali (Zufferey, 2016).

2.1. *Difficoltà e sfide per il parlante non nativo*

Quando un bambino agisce in modo pragmaticamente inadeguato, gli adulti sono di norma portati ad attribuire il suo comportamento linguistico alla sua competenza pragmatica in evoluzione. Pertanto, non si stupiscono delle scelte infelici e, in alcuni casi, forniscono feedback correttivo mirato così come fanno di fronte a errori grammaticali e lessicali. Si pensi ai casi in cui il genitore esorta il figlio a salutare l'interlocutore al momento del commiato o a ringraziare per un regalo ricevuto, o ad attenuare una richiesta formulata in modo troppo diretto, per esempio, in italiano, con un imperativo o con l'espressione *voglio*. Analogamente, un bambino che si mostra incapace di cogliere significati

impliciti nel parlato di un adulto viene facilmente giustificato in virtù della sua immaturità pragmatica.

Se invece è un adulto, parlante non nativo, a usare la L2 in modo inaspettato, gli interlocutori parlanti nativi sono meno propensi a ritenere che le sue stranezze dipendano da una conoscenza imperfetta della lingua obiettivo, soprattutto nel caso in cui esibisca una buona *proficiency* generale: quando le deviazioni dall'uso atteso della L2 da parte del parlante non nativo sembrano non poter essere spiegate come una conseguenza della scarsa competenza linguistica, i parlanti nativi generalmente le attribuiscono al carattere della persona o alla sua cultura di provenienza piuttosto che all'incapacità di far corrispondere la corretta forma linguistica alle intenzioni comunicative (Gass & Selinker, 2008: 289). Poiché anche apprendenti molto avanzati mostrano spesso inadeguatezze pragmatiche nella L2 (Bardovi-Harlig, 2001; Kasper, 2001), è facile che interpretazioni caratteriali o etniche di comportamenti linguistici percepiti come anomali generino situazioni di disagio se non addirittura di conflitto nella relazione interpersonale tra parlante nativo e non nativo (Bettoni, 2006), nonché pregiudizi sulla personalità degli appartenenti a una determinata cultura.

Ma perché anche apprendenti con una buona conoscenza della L2 possono manifestare scarsa competenza pragmatica? Una delle possibili ragioni è rappresentata dal transfer pragmatico: il trasferimento di comportamenti linguistici dalla L1 alla L2 induce il parlante ad agire in accordo con le norme sociali tipiche della lingua/cultura di provenienza, che possono risultare diverse da quelle della lingua/cultura di arrivo. Tendiamo infatti a considerare universali alcuni usi linguistici che appartengono invece al repertorio socio-pragmatico della nostra specifica lingua/cultura e siamo pertanto portati a tradurre tali usi linguistici in parole e strutture della L2. Ecco perché, a volte, parlanti non nativi che condividono la medesima L1 producono inadeguatezze pragmatiche simili, dando facilmente vita a stereotipi culturali. Facciamo un esempio molto semplice che risulterà particolarmente significativo per lo studio empirico presentato nel capitolo III. Qualche mese fa, uno studente francese in Erasmus a Roma mi ha inviato un'email per chiedere alcune informazioni su uno dei miei corsi. Il messaggio era scritto in buon italiano, seppure con qualche imprecisione, ma conteneva una evidente inadeguatezza pragmatica: nella formula di apertura lo studente si rivolgeva a me con l'appellativo *signora* («Gentile signora Nuzzo»). Il ragazzo aveva tradotto in italiano l'appellativo *madame*, abitualmente usato dagli studenti francesi per aprire in modo cortese

un'email formale indirizzata a una professoressa. Nel contesto italiano, però, rivolgersi a un professore o a una professoressa, da parte di uno studente, con il titolo di *signore* o *signora* è percepito come inadeguato. Il transfer pragmatico dalla sua lingua/cultura materna ha quindi portato lo studente a commettere un *cross-cultural pragmatic failure* (Thomas, 1983). La mia conoscenza delle differenze nell'uso degli appellativi per i professori in Italia e in Francia e, soprattutto, la mia sensibilità ai fenomeni tipici dello sviluppo di competenze pragmatiche in L2 mi hanno consentito di ricondurre l'inconsueta formula di apertura a un transfer pragmatico. Un destinatario meno consapevole avrebbe potuto interpretare la scelta inadeguata come un comportamento poco rispettoso da parte dello studente, o degli studenti francesi in generale – ipotesi magari rafforzata da usi analoghi da parte di altri studenti con la stessa provenienza – o addirittura dei francesi tutti.

Alla base di scelte pragmatiche degli apprendenti percepite come inadeguate dagli interlocutori nativi vi possono essere anche forme di resistenza all'adozione di usi linguistici che risultano diffusi nella cultura della lingua obiettivo ma in conflitto con i propri valori (Taguchi & Röver, 2017: 8). Una certa 'presa di distanza' pragmatica può insomma rappresentare un'affermazione d'identità culturale per il parlante non nativo, rendendolo riluttante al completo assorbimento delle abitudini pragmatiche della L2. Siegal (1996), per esempio, riporta il caso di un gruppo di donne occidentali alle prese con l'apprendimento della lingua giapponese, caratterizzata da due stili principali che vengono selezionati a seconda del rapporto con gli interlocutori e della situazione comunicativa. Pur sapendo quale stile adottare nei diversi contesti, queste apprendenti preferivano non conformarsi alle aspettative pragmatiche della lingua/cultura bersaglio perché le percepivano in conflitto con i propri valori identitari. Talvolta, inoltre, sono gli stessi parlanti nativi che vedono la totale convergenza nel comportamento pragmatico come un atto di presunzione da parte dei parlanti non nativi (Blum-Kulka, 1991: 269). In una ricerca in cui vengono analizzate le conversazioni tra apprendenti nordamericani del giapponese e le famiglie che li ospitano in Giappone, Iino (1996) osserva per esempio che i parlanti nativi tendono ad avvertire l'appropriatezza pragmatica degli ospiti come bizzarra e quasi imbarazzante. Il messaggio implicitamente comunicato è che gli oggetti culturali, tra cui la lingua, non devono essere maneggiati dagli stranieri nello stesso modo in cui lo sono dai membri della società a cui appartengono. Un comportamento comunicativo troppo vicino a quello dei parlanti nativi, e pertanto non conforme alle aspettative che questi

ultimi hanno sviluppato sulla base dei luoghi comuni relativi alla lingua e alla cultura dell'apprendente, può inoltre condurre, paradossalmente, a episodi di fraintendimento tra parlanti nativi e non nativi, come osserva Hassal (2004: 997) nella sua esperienza di apprendente d'indonesiano all'interno della comunità della lingua-obiettivo.

2.2. *Temi, strumenti e prospettive di ricerca nella pragmatica delle interlingue*

Quanto discusso nel paragrafo precedente mostra come il rapporto tra sviluppo di L2 e competenze pragmatiche coinvolga temi cruciali per chi si occupa di apprendimento e insegnamento di lingue seconde, ma anche per chi quotidianamente vive in contesti multilingui e multiculturali, nei quali la comunicazione interculturale è la norma. Non stupisce, quindi, se nel corso degli ultimi quattro decenni la pragmatica delle lingue seconde, o pragmatica delle interlingue, si è affermata come una delle aree centrali nell'ambito della ricerca sull'acquisizione di L2. Gli studi in questo settore hanno seguito essenzialmente tre linee di indagine, in base alla prospettiva di osservazione adottata. La prima si focalizza su come gli apprendenti comprendono e producono l'agire linguistico nella lingua-obiettivo, generalmente in confronto con i parlanti nativi di quella lingua. Rientrano in questa prospettiva studi *single-moment*, che scattano una 'istantanea' della competenza pragmatica dei soggetti nel momento dell'osservazione, senza preoccuparsi di aspetti evolutivi. La seconda indaga invece come la competenza pragmatica emerge e progredisce negli apprendenti di L2, in assenza di interventi didattici mirati. Gli studi che appartengono a questa seconda prospettiva possono avere un disegno longitudinale, con osservazioni ripetute di uno stesso gruppo di individui in un arco temporale più o meno ampio, oppure trasversale, con l'analisi parallela di gruppi di soggetti con livelli differenti di *proficiency* generale. La terza linea di indagine, infine, si concentra sul ruolo dell'insegnamento nell'acquisizione della competenza pragmatica. Questa prospettiva di ricerca comprende lavori che seguono, in linea di massima, disegni di tipo sperimentale con intervento didattico preceduto e seguito da test di controllo degli effetti. Riprenderemo il tema nel paragrafo dedicato all'insegnamento della pragmatica (§ 3.).

Dal punto di vista dei temi sviluppati nella ricerca sulle competenze pragmatiche in L2, si possono individuare due filoni principali: la produzione di atti linguistici e la partecipazione alle interazioni.

Atti linguistici

Tra i temi che rientrano nell'ambito di interesse della pragmatica, sicuramente quello che ha ricevuto maggiore attenzione nella ricerca sulle lingue seconde è la realizzazione di specifici atti linguistici come la richiesta, il complimento, il rifiuto, le scuse e così via. Le richieste, in particolare, rappresentano l'atto più studiato, come si può osservare già nei primi lavori di pragmatica delle interlingue, come Blum-Kulka (1991), Ellis (1992), House e Kasper (1987).

In questi lavori dedicati a singoli atti linguistici, i dati vengono per lo più raccolti mediante protocolli di elicitazione scritta (prevalentemente *discourse completion task*, DCT) o orale (soprattutto *role play*); più raramente si tratta di dati provenienti da contesti di comunicazione spontanea.

Il DCT consiste in una serie di brevi dialoghi scritti nei quali manca un turno di parola: gli informanti sono invitati a scrivere il turno mancante o a scegliere la più adatta tra opzioni già fornite (DCT a scelta multipla). Si tratta dello strumento più frequentemente usato nella ricerca empirica sugli atti linguistici, perché consente ai ricercatori sia di controllare diverse variabili sia di raccogliere grandi quantità di dati in un arco temporale relativamente breve, ottenendo materiale facilmente analizzabile anche con strumenti statistici. Come sottolinea Schneider (2018: 68), inoltre, i dati ottenuti mediante DCT «are evidence of and provide access to culture-specific social norms governing verbal behavior and the expectations of discourse participants». Tuttavia, i limiti di questo strumento sono numerosi, a partire dal fatto che i dati raccolti non possono essere considerati un riflesso fedele dell'uso linguistico da parte dei soggetti coinvolti.

I *role play* sono simulazioni di scambi comunicativi in cui due o più interlocutori assumono ruoli definiti in base a condizioni sperimentali predeterminate. La simulazione del *role play* non nasce da reali obiettivi dei partecipanti ma dagli scopi del ricercatore e non ha conseguenze sulla relazione tra i parlanti, né, più in generale, sulla loro vita reale (Golato, 2003): ciò costituisce probabilmente il limite più serio di questo strumento di elicitazione per l'indagine di fenomeni pragmatici. La naturalezza dell'interazione è inoltre inficiata dalla necessità, per i partecipanti, di immaginare il contesto in cui si svolge la scena. D'altra parte, con il *role play* è possibile controllare sia variabili socio-linguistiche sia parametri socio-pragmatici, come la distanza sociale e il rapporto di potere tra gli interlocutori, nonché osservare l'effettiva capacità d'uso delle conoscenze pragmatiche nell'immediatezza della comunicazione orale.

L'uso limitato del parlato spontaneo negli studi sulla produzione di atti linguistici nell'ambito dell'apprendimento di L2 dipende essenzialmente da ragioni pratiche. Sebbene, infatti, molti studiosi concordino sul fatto che il modo migliore per investigare fenomeni pragmatici sia utilizzare dati raccolti mediante l'osservazione in un'ampia varietà di situazioni 'naturali', ottenere dati sugli atti linguistici in contesti di comunicazione spontanea pone diversi ostacoli al ricercatore. Si pensi alla difficoltà di raccogliere un'adeguata quantità di materiale in cui emergano i fenomeni oggetto di indagine, soprattutto se si intende sottoporre i dati ad analisi di tipo statistico, nonché all'impossibilità di controllare variabili come il genere, l'età, il livello d'istruzione ecc. degli informanti. Il parlato spontaneo andrebbe inoltre registrato solo con il consenso dei soggetti coinvolti, ma la consapevolezza di trovarsi in un contesto di osservazione potrebbe in alcuni casi alterare la naturalezza dei comportamenti linguistici.

Risulta invece più facile l'analisi degli atti linguistici prodotti da apprendenti di L2 in documenti scritti e nelle diverse forme di 'parlato scritto' diffuse nella comunicazione digitale: email, chat e messaggistica istantanea sono infatti sempre più frequentemente oggetto di studio in questa prospettiva, come vedremo meglio nel capitolo III con particolare riferimento alle richieste nelle email indirizzate da studenti a professori in contesto universitario.

Per quanto riguarda l'analisi dei dati, le ricerche sulla produzione di atti linguistici in L2 hanno spesso seguito il modello proposto dal progetto CCSARP (*Cross-Cultural Speech Act Realization Project*, Blum-Kulka et al., 1989). Nel progetto venivano analizzate richieste e scuse in diverse lingue, con dati raccolti mediante DCT somministrati a parlanti nativi e non nativi di ognuna. L'analisi prevedeva di confrontare le diverse modalità di realizzazione partendo da uno schema di codifica che segmentava ogni atto linguistico in sotto-unità: la testa dell'atto (*head act*), ovvero l'unità principale che veicola la forza illocutiva dell'intero atto, e gli aggiunti, cioè elementi di supporto esterni. Venivano poi individuate varie possibili strategie di realizzazione dell'atto testa, con gradi diversi di direttezza, e isolati al suo interno elementi utilizzati per modulare l'intensità dell'atto (*internal modifier*). Questo schema di codifica è stato ripreso e riadattato con successive modifiche nella maggior parte degli studi sulla realizzazione di atti linguistici da parte di apprendenti di L2 negli ultimi trent'anni, come esemplificato in Ellis e Shintani (2014).

Interazione

Un altro aspetto frequentemente indagato in relazione alle competenze pragmatiche degli apprendenti di L2, soprattutto a partire dagli anni Duemila, è la gestione delle interazioni: l'organizzazione dei turni di parola, l'uso dei segnali discorsivi, il controllo degli argomenti conversazionali ecc. Rispetto agli studi dedicati a singoli atti linguistici, questi lavori estendono lo sguardo a considerare porzioni ampie di scambi verbali e utilizzano spesso gli strumenti analitici tipici dell'analisi della conversazione (Sacks et al., 1974), come per esempio il concetto di preferenza e dispreferenza. Nella conversazione si possono infatti individuare sequenze di turni di parola che risultano complementari, dette coppie adiacenti: quando un parlante produce la prima, ci si aspetta che l'interlocutore completi la coppia producendo la seconda. La seconda parte può essere fissa, come nel caso della coppia saluto-saluto, oppure prevedere due alternative: una preferita e una dispreferita, per esempio nella coppia richiesta-accettazione (preferita) o richiesta-rifiuto (dispreferita). Le reazioni preferite sono in genere brevi e semplici, immediate, mentre quelle dispreferite sono più lunghe e complesse, spesso ritardate, e tendono a essere evitate. Lunghezza e complessità possono essere dovute a vari elementi: scuse, giustificazioni, esitazioni e altri riempitivi per prendere tempo, mitigatori, e così via. Un tipico caso di reazione dispreferita è la manifestazione del disaccordo, analizzata per esempio da Pekarek Doehler e Pochon-Berger (2011; 2015) in francese L2 e da Zhang (2016) in apprendenti di cinese mandarino.

La prospettiva dell'analisi conversazionale viene utilizzata anche per indagare la capacità degli apprendenti di inserirsi nell'alternanza dei turni di parola e di gestire gli argomenti affrontati durante gli scambi. Esistono infatti meccanismi sofisticati che consentono ai parlanti di costruire collaborativamente conversazioni efficaci prendendo e cedendo il turno nel momento e nel modo opportuni, fornendo segnali di conferma del funzionamento del canale (*backchannel*), mantenendo l'argomento di discussione, introducendone uno nuovo o proponendo uno slittamento tematico a partire dal *topic* già attivo ecc. Questi meccanismi sono trasferibili dalla prima alla seconda lingua soltanto in una certa misura, sia perché possono dipendere in parte dalla cornice culturale di riferimento sia perché richiedono l'impiego di specifici elementi linguistici, i cosiddetti segnali discorsivi, su cui torneremo descrivendo lo studio empirico del capitolo IV.

È evidente come per questo genere di indagini sia necessario lavorare su dati per lo più spontanei, oppure elicitati in modo tale da

garantire la presenza di intere sequenze interazionali. Uno strumento utile è rappresentato dai task interattivi, compiti comunicativi nei quali si richiede ai partecipanti di conversare su un argomento o di collaborare per il raggiungimento di un obiettivo extralinguistico. Con un task interattivo è possibile raccogliere campioni di conversazioni semi-spontanee, nel senso che l'interazione, pur essendo in origine motivata dalle esigenze del ricercatore e non da quelle dei partecipanti, si sviluppa senza particolari vincoli di tempo e di contenuto se non quelli interni, imposti cioè dall'andamento della conversazione stessa o dalla necessità di raggiungere l'obiettivo prefissato.

Negli ultimi anni, lo sviluppo delle tecnologie di videochiamata e la diffusione di programmi telecollaborativi che coinvolgono parlanti non nativi (si veda capitolo II) offrono nuove opportunità per ottenere campioni di parlato quasi spontaneo in L2, come dimostrano per esempio i lavori di Barron e Balck (2015), Black e Barron (2018) e Çimenli et al. (2022) sulla gestione degli argomenti conversazionali.

Come abbiamo già visto a proposito dell'analisi focalizzata su singoli atti linguistici, anche alcuni testi scritti, e in particolare le scritture digitali, si prestano a indagini su fenomeni interazionali. Ne è un esempio lo studio di Abe e Röver (2019), che si focalizza sulla fase di apertura di chat in cui sono impegnati apprendenti dell'inglese a diversi livelli di competenza.

2.3. *Quale riferimento per la competenza degli apprendenti?*

Nella ricerca sulle competenze pragmatiche di apprendenti di L2, il punto di riferimento è quasi sempre rappresentato da parlanti nativi della lingua bersaglio. Ciò è evidente nei lavori di tipo comparativo tra nativi e non nativi menzionati all'inizio del paragrafo 2.2., ma anche in quelli non esplicitamente comparativi è pratica comune utilizzare, nell'analisi, dati di parlanti nativi come base per il confronto con i dati di L2. Anche nei casi in cui si scelga di non affidarsi semplicemente all'analisi condotta dal ricercatore, ma di far giudicare le produzioni dei soggetti studiati a dei valutatori indipendenti sulla base di scale oggettive, il punto di riferimento è comunque costituito da un gruppo ristretto, e non necessariamente rappresentativo, di parlanti nativi. Ne ripareremo a proposito della *baseline* utilizzata nello studio presentato al capitolo III.

Il principale problema di queste procedure di analisi e valutazione è che tendenzialmente non riescono a tenere conto della variabilità che

caratterizza l'uso linguistico all'interno di una comunità identificata da confini nazionali (Taguchi & Li, 2020): si pensi alle differenze regionali e generazionali, o a quelle legate al livello di istruzione. Nel contesto italiano, per esempio, un allevatore trentino e un avvocato palermitano in pensione manifesteranno probabilmente differenze notevoli nelle abitudini pragmatiche, anche quando usano l'italiano e non i rispettivi dialetti: chi dei due può essere considerato il punto di riferimento adeguato per misurare le competenze pragmatiche di un apprendente dell'italiano come L2? Nei casi di lingue pluricentriche come l'inglese o lo spagnolo la situazione appare ancora più complessa, così come per le lingue franche, per le quali è impossibile individuare un parlante nativo di riferimento.

Abbiamo poi accennato (§ 2.1.) al fatto che gli apprendenti possono talvolta mantenere volutamente un certo distacco dalle consuetudini pragmatiche della lingua obiettivo, per ragioni identitarie o comunque perché le percepiscono come troppo distanti o addirittura in conflitto con i propri valori. Il punto di riferimento nativo rischierebbe quindi di etichettare come scarsa competenza quella che invece è una scelta deliberata del parlante non nativo.

La problematicità del modello di parlante pragmaticamente competente come riferimento per gli apprendenti di L2 si ricollega alla più generale difficoltà di identificare norme e standard in relazione alla capacità d'uso della lingua in contesto. Nell'ambito della pragmatica, infatti, si ha per lo più a che fare con questioni di adeguatezza, con comportamenti linguistici considerati consueti, attesi e preferibili in relazione alla situazione comunicativa, più che di correttezza, come invece nel campo della morfologia e della sintassi. Riprendendo gli esempi visti in precedenza, possiamo dire che una reazione come quella di Sheldon è inadeguata, non sbagliata, così come l'appellativo *signora* usato dal mio studente francese. Nel prossimo paragrafo affronteremo questo tema con particolare riferimento alle sue ricadute sulla didattica della pragmatica in L2.

3. *Insegnare la pragmatica*

Il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER)* (Consiglio d'Europa, 2002) e il suo recente aggiornamento costituito dal *QCER Volume Complementare* (Consiglio d'Europa, 2020) includono la competenza pragmatica tra le componenti della competenza linguistico-comunicativa che un intervento didattico dovrebbe contribuire a sviluppare negli apprendenti di una L2. In effetti, i risultati della ricerca nell'ambito dell'apprendimento e insegnamento delle lingue portano a ritenere che insegnare aspetti pragmatici delle L2 sia possibile e opportuno (si veda Taguchi & Röver, 2017), soprattutto alla luce dei rischi di *pragmatic failure* cui abbiamo accennato al paragrafo 2.1. Tuttavia, l'insegnamento della pragmatica presenta caratteristiche leggermente diverse da quello di altri aspetti della lingua, e dunque richiede attenzioni metodologiche specifiche.

Abbiamo già accennato alla grande variabilità che caratterizza le scelte pragmatiche anche all'interno della medesima comunità linguistico-culturale, nonché all'impossibilità di considerare certi usi linguistici giusti o sbagliati così come faremmo con le strutture grammaticali, dove le relazioni tra le forme e le loro funzioni sono tendenzialmente definite in maniera univoca. Per fare un esempio, ogni insegnante di italiano L2 sarebbe in grado di descrivere sinteticamente come funziona l'accordo di genere e numero tra gli elementi nominali della frase, ma forse non di spiegare come si fa una richiesta o un rifiuto. Del resto, i modi sono tanti quanti sono i contesti in cui ci si può trovare a compiere questi due atti linguistici e, seppure entro i limiti imposti dalla cornice culturale in cui sono stati socializzati fin dalla nascita, i parlanti possono scegliere in quale misura attenuare o intensificare un atto anche in base al peso che personalmente attribuiscono alle variabili contestuali. Si possono naturalmente individuare alcuni schemi ricorrenti nelle situazioni più comuni, nonché alcuni strumenti linguistici che hanno una funzione pragmatica prevalente – per esempio il condizionale o le espressioni dubitative sono spesso usati in italiano per modulare l'intensità di una richiesta nella direzione dell'attenuazione –, ma non è possibile compilare un manuale di pragmatica così come si può invece creare un manuale di grammatica o un vocabolario. Analogamente, di fronte a un uso inappropriato non è possibile fornire all'apprendente un'unica alternativa corretta.

Per l'insegnamento della pragmatica è quindi importante tenere conto di due aspetti fondamentali: la qualità dell'input e lo sviluppo di consapevolezza e strategie di apprendimento.

3.1. *Il ruolo dell'input*

È noto che non ci può essere apprendimento di L2 senza esposizione all'input, ossia a campioni di lingua bersaglio in forma orale o scritta inseriti in un contesto comunicativo. Più l'input è abbondante e vario, più sarà utile all'apprendente per la costruzione del suo sistema interlinguistico (si vedano, tra molti, Nuzzo & Grassi, 2016; Valentini, 2016). Ciò vale per qualsiasi aspetto della lingua da apprendere, ma per la pragmatica, come è emerso nei paragrafi precedenti, è essenziale che l'input sia rappresentativo di un gran numero di contesti comunicativi diversi affinché possa offrire un'ampia varietà di modelli di riferimento.

Quando si apprende un'altra lingua senza esservi immersi, le possibilità di esposizione a input abbondante e vario tendono a essere limitate. La classe di lingua straniera non può riflettere la varietà dei contesti comunicativi del mondo extrascolastico e gli unici campioni di L2 con cui gli studenti entrano in contatto sono offerti dal parlato dell'insegnante e dal manuale. Esiste ormai un'ampia letteratura che mette in luce la povertà dell'input ricavabile dai manuali didattici per quanto riguarda l'insegnamento della pragmatica (per esempio, Bardovi-Harlig et al., 2017; Tatsuki & Fujimoto, 2016).

L'input della manualistica non è solo scarso, ma è anche poco rappresentativo dell'uso reale della lingua, almeno nella maggior parte dei casi. Gli autori dei manuali tendono infatti a proporre agli apprendenti una lingua che, per risultare semplice e comprensibile, finisce per essere innaturale perché 'depurata' di quegli elementi che solitamente contribuiscono a colorirla di diverse sfumature pragmatiche, soprattutto nel parlato. Si pensi per esempio alla presenza ridottissima di segnali discorsivi, pause e altre forme di esitazione pragmaticamente significative, ma anche di usi figurati o ironici, nei dialoghi che vengono presentati sui manuali.

Emerge dunque la necessità di integrare le tradizionali risorse didattiche disponibili in classe con materiali aggiuntivi, come film, fiction, programmi televisivi e altre fonti di input naturale o 'seminaturale' ormai facilmente reperibili in Rete. Sebbene infatti il parlato filmico non possa essere considerato uguale a quello della conversazione naturale, diversi lavori dimostrano che è possibile trovare più somiglianze che differenze tra il parlato televisivo e quello spontaneo (si veda Fernández-Guerra, 2008).

Un altro modo per offrire agli apprendenti la possibilità di essere esposti a input significativo in L2 è incentivare la partecipazione a

progetti di scambio linguistico con parlanti nativi o esperti della lingua bersaglio, come vedremo meglio nel capitolo II.

3.2. *Sviluppare consapevolezza e strategie di apprendimento*

Gonzalez-Lloret (2022: 175) ricorda che, per quanto alcuni approcci didattici risultino particolarmente efficaci per l'insegnamento della pragmatica in L2, insegnare tutti gli aspetti pragmatici di una lingua è impossibile. Pertanto, se da un lato è opportuno che il docente cerchi di moltiplicare le opportunità di esposizione degli studenti a un input vario e pragmaticamente ricco, dall'altro l'intervento didattico dovrebbe anche aiutare i discenti a sviluppare consapevolezza metapragmatica della L2 e strategie di apprendimento autonomo (Taguchi et al., 2019). Chi impara una L2 dovrebbe cioè essere guidato a diventare un abile osservatore e analista dell'uso linguistico nella lingua obiettivo. Fornire agli apprendenti competenze strategiche per l'interpretazione autonoma di fenomeni pragmatici aiuta tra l'altro a prevenire il rischio di un insegnamento stereotipato, nel quale la pragmatica sia ridotta a un repertorio di norme d'uso decontestualizzate basate sulle intuizioni dell'insegnante invece che sull'osservazione dei comportamenti linguistici dei parlanti.

Affinché i docenti siano in grado di adottare questo approccio con i propri studenti, occorre stimolare l'acquisizione di capacità di analisi dei fenomeni pragmatici nella formazione dei docenti di lingua, un ambito nel quale solo recentemente si è cominciato a dedicare attenzione alla pragmatica (Glaser, 2020). Tra l'altro, molti insegnanti non sono parlanti nativi della lingua che insegnano e quindi tendono a percepirsi come carenti nella competenza pragmatica e a preferire l'insegnamento di aspetti più 'sicuri' della lingua, come la grammatica o il lessico (Cohen, 2018). Riprenderemo questo tema quando introdurremo lo studio empirico cui è dedicato il capitolo IV.

Capitolo II

L'ambiente didattico della telecollaborazione

In questo capitolo viene presentato il contesto didattico protagonista del volume, ossia la telecollaborazione, con particolare attenzione al suo rapporto con l'acquisizione di lingue seconde e, soprattutto, con lo sviluppo di competenze pragmatiche.

1. *Definizione del campo*

Definire il termine telecollaborazione è un compito in apparenza facile. L'etimologia è trasparente: il nome è composto dai prefissi *tele-* (*distanza*, dal greco) e *co-* (*unione*, dal latino) e dal nome *labor* (*lavoro*, dal latino), che mettono bene in risalto i pilastri di questa azione: il fatto che si tratti di una fase di lavoro condiviso tra due o più persone che non si trovano nello stesso spazio fisico. In parole povere, col termine telecollaborazione si indica una situazione di apprendimento che vede comunicare due individui a distanza.

È bene sottolineare che il termine telecollaborazione non si riferisce a un metodo, ma piuttosto a un ambiente didattico in cui sono possibili attività anche molto diverse tra loro. La telecollaborazione viene infatti usata come ambiente didattico in diverse discipline, dalla medicina all'economia, ma rappresenta una risorsa particolarmente significativa per la glottodidattica (O'Dowd, 2018). In questo volume ci occupiamo della telecollaborazione come strumento per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue.

Dooly e Vinagre (2021) evidenziano le tre seguenti caratteristiche della telecollaborazione:

- alta flessibilità nel modo di incorporare le attività nella lezione, sia rispetto agli orari e ai luoghi di applicazione, sia rispetto alla composizione del gruppo: la telecollaborazione può essere svolta nelle ore di lezione o come attività individuale al di fuori della classe; può essere condotta con diversi tipi di medium (sincroni o asincroni); infine, si adatta a diversi tipi di apprendenti e a gruppi internamente eterogenei;
- possibilità di attivare gli apprendenti in interazioni sociali e farli

- collaborare con altri apprendenti che non incontrerebbero in circostanze normali;
- alternativa alla mobilità fisica per apprendenti impossibilitati a una lunga trasferta (per età, disabilità, altri impegni, questioni economiche ecc.) rendendo più facile la pratica linguistica e un'esperienza internazionale per tutti.

Un'altra caratteristica annoverata nella letteratura è che la telecollaborazione ha in genere una guida esterna, per esempio un insegnante che struttura il lavoro e propone attività adeguate al livello degli apprendenti. Il ruolo dell'insegnante è essenziale per il successo della telecollaborazione perché fornisce *scaffolding* pur agendo fuori dalla scena e permettendo quindi al contempo un apprendimento autonomo (Nuzzo, in stampa).

Nonostante queste caratteristiche siano generalmente accettate, il dibattito su una definizione condivisa di telecollaborazione è ancora aperto (Dooly, 2017): il termine telecollaborazione non è usato in modo univoco nella letteratura scientifica, e altre etichette proliferano per descrivere più o meno la stessa cosa: scambio virtuale (*virtual exchange*), COIL (*Collaborative Online International Learning*), *online tandem exchange* e telecollaborazione sono a volte usati in modo intercambiabile, mentre altre volte hanno una valenza diversa risentendo di scelte soggettive dell'autore (Dooly & Vinagre, 2021). In questo volume usiamo il termine telecollaborazione perché ci pare il più trasparente e diffuso anche al di fuori del linguaggio specialistico.

Quello che né l'etimologia né le caratteristiche appena descritte chiariscono è perché una fase di lavoro in non condivisione spaziale può essere benefica per l'apprendimento delle lingue. Cercheremo di spiegarlo nel prossimo paragrafo.

1.1. *Principi pedagogici alla base della telecollaborazione*

La telecollaborazione si fonda su due principi teorici che stanno alla base della didattica contemporanea: l'idea del *learning by doing* (letteralmente, *imparare facendo*) e il concetto di Zona di sviluppo prossimale.

La prima si può ricondurre alla teoria dell'apprendimento esperienziale di John Dewey, un importante filosofo dell'educazione. Secondo Dewey (1953), l'apprendimento non avviene attraverso la

conoscenza inerte, ovvero un sapere di nozioni che non si possono applicare. Al contrario, l'apprendimento deve essere situato, cioè calato in un contesto reale che possa coinvolgere attivamente l'apprendente. L'apprendimento deve poi avvenire in interazione: l'ambiente di apprendimento deve favorire le domande da parte dell'apprendente, e i suoi tentativi mossi dalla voglia di risolvere un problema concreto. Il ruolo dell'educatore, pertanto, è quello di creare un contesto didattico che favorisca la curiosità e la ricerca individuale, lanciando sfide ai propri apprendenti.

Il secondo principio teorico alla base della telecollaborazione deriva dalla teoria socioculturale proposta da Lev Vygotskij. A Vygotskij, uno psicologo russo attivo negli anni Venti e Trenta del '900, interessava spiegare aspetti psico-cognitivi dell'evoluzione infantile. Per Vygotskij il linguaggio è una mediazione tra costruzione sociale del mondo e pensiero individuale. La sua teoria si basa su diverse concettualizzazioni importanti: tra queste, è cruciale la nozione di Zona di sviluppo prossimale (ZSP) (Vygotskij, 1978: 85). La ZSP è la distanza tra l'effettivo livello di sviluppo, determinato dalla capacità di risolvere un compito da soli, e il livello di sviluppo potenziale, determinato dalla capacità di risolvere lo stesso compito con lo *scaffolding* (Vygotskij, 1978: 86). Per *scaffolding* (letteralmente, *impalcatura*, *ponteggio*) si intende una strategia educativa in cui un insegnante, un adulto, o un altro apprendente fornisce supporto temporaneo a uno studente durante l'apprendimento.

Questi principi, nati per spiegare aspetti di psicologia dello sviluppo, sono stati recepiti non solo nella didattica generale e nella didattica della L2, ma anche negli studi di linguistica acquisizionale (van Compernelle, 2019). Ritorniamo su questi aspetti nel paragrafo 5 di questo capitolo.

1.2. Attualità della telecollaborazione

La telecollaborazione ha goduto negli ultimi anni di un particolare sviluppo: il progresso tecnologico ha portato alla diffusione della telecollaborazione per mezzo di piattaforme di videochiamata come Big Blue Button, Skype o Zoom, mentre la pandemia di COVID ha fatto il resto, accelerando l'accettabilità della telecollaborazione sia per scopi professionali che per scopi educativi.

La didattica della lingua ha sempre perseguito l'uso di media autentici e attuali, rincorrendo generi linguistici e abilità comunicative

che erano di volta in volta richiesti dal mondo fuori dalla classe. Questo è stato anche il percorso della telecollaborazione: come ricorda Dooly (2017), chi ha studiato una lingua straniera prima dell'avvento di internet, tra gli anni Sessanta e gli anni Ottanta del '900, sarà passato per l'esperienza di un amico di penna – un *pen-pal* – con cui corrispondere per lettera per esercitare abilità di scrittura nella L2. Col successivo progresso tecnico, l'interazione è passata all'email e alla chat, abbattendo i costi e accorciando gli intervalli temporali tra i turni di scrittura. L'ulteriore sviluppo tecnologico ha consentito la diffusione dei sistemi di videochiamata. La comunicazione sincronica multimodale (audiovisiva), possibile attraverso la videochiamata, trasmette informazioni contestuali grazie a tratti prosodici e gesti, rendendo la comunicazione online più simile a interazioni sincrone in compresenza fisica.

Nel corso degli ultimi decenni la telecollaborazione ha trovato un importante promotore nelle politiche comunitarie europee. La piattaforma on line eTwinning (Brocca, 2024a; Scimeca, 2012), per esempio, è stata promossa dalla Commissione Europea per trovare classi partner con cui iniziare una telecollaborazione. Oggi eTwinning include una piattaforma on line, TwinSpace, che funziona come un social network, e una piattaforma per la telecollaborazione. Inoltre, mette a disposizione una ricca raccolta di materiali didattici da utilizzare in ambienti telecollaborativi, corsi di formazione a distanza nonché premi per buone pratiche di telecollaborazione. Nel 2015 la Dichiarazione di Parigi dei ministri dell'Istruzione (Parlamento Europeo, Relazione A8-0373/2015) annunciava il finanziamento di scambi virtuali per «promuovere la cittadinanza» e «i valori della libertà, della tolleranza e della non discriminazione», e per prevenire «l'estremismo». Un nuovo programma comunitario prevede di intervallare mobilità fisica con fasi di scambio virtuale (si veda § 4.2. sui BITs).

2. Aspetti acquisizionali della telecollaborazione

Molti studi si sono occupati di come la telecollaborazione promuova competenze interculturali (Schenker, 2012; Yang, 2020), l'alfabetizzazione digitale (O'Dowd & Lewis, 2016) e competenze didattiche (Hauch & Müller-Hartmann, 2020). Ma la telecollaborazione può promuovere anche la competenza linguistica? Per rispondere a questa

domanda riassumeremo principi e teorie che stanno alla base dell'acquisizione linguistica; per far ciò, faremo un passo indietro nel tempo e illustreremo le scoperte acquisizionali dell'ultimo mezzo secolo.

2.1. *Principi di linguistica acquisizionale*

La glottodidattica non ha mai avuto forti dubbi che per l'apprendimento della L2 sia necessario input linguistico: l'approccio comportamentista, introdotto a cavallo della seconda guerra mondiale, sottoponeva l'apprendente a sequenze di ascolto nella L2 e alla loro successiva ripetizione fino alla memorizzazione. A Krashen, promotore del *natural approach*, va però il merito di aver ipotizzato che solo se l'input è comprensibile può anche essere acquisito (ipotesi dell'input): l'input dovrebbe essere quindi sempre tarato sull'attuale livello dell'apprendente e seguire la formula $i+1$, dove i è il livello di L2 attualmente acquisito. Tale tesi è stata supportata da evidenze quasi-sperimentali (Ellis et al., 1994) che hanno dimostrato come apprendenti che vengono sottoposti a un input semplificato ricordino meglio le informazioni rispetto ad apprendenti sottoposti alle stesse informazioni trasmesse in modo non semplificato. Krashen, tuttavia, sosteneva che «l'input comprensibile è l'unica variabile causale nell'acquisizione della L2» (1981: 62). Esperimenti successivi hanno smentito questa monocausalità: Swain (1985), osservando classi in Canada, nelle quali l'insegnamento di materie curricolari avveniva nella L2 degli alunni, nota che l'ipotesi di Krashen è vera solo per le abilità ricettive ma non per quelle produttive. Gli alunni, infatti, pur avendo nelle materie curricolari punteggi comparabili a quelli dei loro coetanei che ricevevano lezioni nella loro L1, avevano una bassa capacità comunicativa nella L2. Le lezioni avvenivano nella L2, ma si trattava di lezioni frontali come gli insegnanti erano abituati a fare in classi L1: gli alunni avevano turni di parola molto limitati e le interazioni nella L2 avevano luogo solo tra insegnanti e alunni. Di fronte a queste evidenze, Swain ipotizza che non solo l'input, ma anche l'output linguistico sia necessario per l'avanzamento delle competenze comunicative. Questa ipotesi prende il nome di *ipotesi dell'output* e viene supportata da evidenze empiriche (Swain, 1985; 1995; 2000). Ma che cosa si intende per output? In fondo anche gli approcci comportamentisti e il *natural approach* prevedevano la ripetizione di segmenti linguistici proposti dall'insegnante. Non era questo output forse già sufficiente? Secondo

i nuovi studi acquisizionali in tali setting il tempo dedicato all'output è proporzionalmente poco, l'output è poco naturale, e soprattutto non avviene in interazione. La linguistica acquisizionale allora si dedica a ricercare il ruolo dell'interazione, sia nella comprensione dell'input, sia nella produzione dell'output, sia con analisi di interazioni spontanee, sia in ambienti sperimentali. Tra questi ultimi riportiamo la ricerca di Pica et al. (1987): 16 apprendenti vengono divisi in quattro gruppi. Tutti i gruppi ricevono il compito di posizionare degli oggetti in un disegno ascoltando le istruzioni di un parlante nativo. Il primo gruppo riceve delle istruzioni da un nativo che legge un testo con un input complesso e in modo monologico, il secondo gruppo riceve le stesse istruzioni in modo semplificato e in modo monologico, il terzo gruppo riceve le istruzioni complesse ma può interagire con l'interlocutore nativo; infine, il quarto gruppo riceve le istruzioni semplificate e può interagire. La possibilità di interagire è la variabile che più influenza la correttezza della comprensione dell'input. Questo perché, durante l'interazione, l'apprendente e il nativo possono negoziare il significato accomodandolo al livello di competenza dell'apprendente: l'input diventa quindi più abbondante e ridondante, non solo dell'input complesso monologico, ma anche di quello unilateralmente semplificato. Appurato che l'interazione è benefica per le abilità ricettive, le ricerche si sono dedicate agli effetti per le abilità produttive: Ellis et al. (1994) ripetono l'esperimento di Pica et al. (1987) inserendo un compito produttivo: questa volta gli apprendenti dei gruppi tre e quattro dovevano spiegare al loro interlocutore madrelingua dove gli oggetti andavano collocati. Nella fase del test dopo l'intervento, quando lo sperimentatore chiedeva di raccontare dove andassero messi gli oggetti, gli apprendenti che avevano negoziato il significato con i nativi ripetevano con più esattezza la collocazione degli oggetti. E questo non solo nel test subito dopo l'esperimento, ma anche nei post-test effettuati rispettivamente due giorni e trenta giorni dopo l'intervento, dimostrando quindi che l'interazione aveva avuto effetti positivi sull'acquisizione della L2.

Dunque, l'interazione è una variabile fondamentale per l'acquisizione. Ma perché, o meglio, attraverso quali meccanismi agisce l'interazione? Per quanto riguarda l'input, come si è visto, l'interazione ne favorisce la comprensione. Ma l'interazione è anche importante per formulare output e non solo nella sua quantità, ma anche nella sua qualità. Infatti, in un formato dialogico l'apprendente ha la possibilità di mettere alla prova le proprie ipotesi sulle regole dell'interlingua e il parlante nativo, attraverso la sua partecipazione, fornisce, più o meno direttamente, un

feedback. Se le ipotesi sono scorrette, e quindi l'output prodotto sarà non comprensibile o scorretto, il nativo chiederà ulteriori spiegazioni, o correggerà in diversi modi la produzione dell'apprendente. A questo punto l'apprendente avrà in mano una evidenza negativa (concetto utile nel capitolo III) che gli servirà per vedere una differenza tra la sua interlingua e la lingua bersaglio. Quindi, l'interazione è uno strumento naturale di *focus on form*, perché gli apprendenti vengono spinti a formulare i loro enunciati in modo sufficientemente corretto per essere compresi. Il feedback durante l'interazione è anche particolarmente efficace in termini cognitivi: quando, durante l'interazione, l'apprendente riceve dal suo interlocutore il segnale di un errore (o meglio di una non comprensione), la sua attenzione è vigile sulle possibili forme corrette che gli verranno suggerite e tenderà a trarne il massimo profitto (Ellis, 2017; Long, 1996).

Fino a qui abbiamo parlato di apprendenti e parlanti nativi coinvolti nell'interazione, ma che cosa succede se nell'interazione sono coinvolti due apprendenti? Anche in questo caso, la partecipazione alle interazioni permette agli apprendenti di negoziare il significato, di porre il focus sulla forma e di progredire nella loro competenza linguistica. Quest'ultimo punto, il fatto che anche l'interazione tra non nativi porti ad acquisizione linguistica, non era per niente scontato, se pensiamo come ancora l'approccio comportamentista rifiutasse l'interazione tra apprendenti immaginando che questi avrebbero ricevuto un input scorretto che li avrebbe fossilizzati nella varietà interlinguistica.

Arrivati a questo punto il lettore vigile si sarà chiesto se la didattica di una L2 sia necessaria, visto che l'acquisizione avviene in modo spontaneo attraverso l'interazione con nativi o non nativi. Abbiamo detto che per favorire l'acquisizione l'input deve essere abbondante, ma anche in ambienti immersivi solo una minima parte dell'input diventa anche *intake*, cioè viene effettivamente acquisito. Nel caso di apprendimento spontaneo, benché il livello di fluenza nell'interlingua raggiunga livelli accettabili, la correttezza difficilmente raggiunge livelli analoghi a quelli dei parlanti nativi: questo riguarda spesso aspetti delle forme della L2 che sono polisemici o hanno una bassa salienza percettiva (tipicamente le preposizioni o la morfologia flessiva). Per aumentare il rapporto tra input e *intake* è necessario che l'apprendente rivolga l'attenzione a ciò che sta imparando. Ed ecco che entra in gioco l'insegnante: focalizzando l'attenzione dell'apprendente sulla forma linguistica, l'insegnante incoraggia il *noticing* (Schmidt, 2010), attirando l'attenzione degli apprendenti su forme che altrimenti potrebbero essere

ignorare (Ellis et al., 2019; Norris & Ortega, 2000).

A questo punto paiono evidenti le convergenze tra il percorso effettuato dalla ricerca glottodidattica e acquisizionale e la teoria dell'apprendimento esperienziale: la lingua si impara usandola con un obiettivo comunicativo, non ripetendo frasi a pappagallo; la lingua prodotta deve essere situata in un contesto reale, dove l'apprendente è portato ad affrontare una situazione comunicativa contingente. Inoltre, l'importanza dell'interazione sembra seguire la via teorizzata da Vygotskij: l'apprendente avanza nella zona di sviluppo prossimale attraverso lo *scaffolding* di un partner (un nativo o un altro apprendente).

Cosa ha a che fare tutto questo con la telecollaborazione? La telecollaborazione offre un'occasione propizia per mettere in atto i principi dimostrati benefici negli studi acquisizionali. Infatti, durante la telecollaborazione,

- è possibile massimizzare la quantità di input e output perché gli apprendenti sono costantemente attivi nell'ascolto del partner o nella produzione linguistica;
- è possibile massimizzare la qualità dell'input perché attraverso l'interazione l'input è comprensibile;
- è possibile massimizzare la qualità dell'input perché attraverso l'interazione si riceve un feedback immediato, e individuale;
- l'output è sottoposto a un focus sulla forma;
- l'apprendente riformula il proprio output fino a che questo è sufficientemente corretto;
- è possibile che anche l'insegnante agisca dopo la fase di telecollaborazione con feedback e focus sulla forma, e incoraggiando il *noticing*. Questo ulteriore *scaffolding* favorisce l'avanzamento delle competenze linguistiche (Nuzzo, 2022: 114).

Ci sono poi altri benefici che non rientrano direttamente tra le scoperte degli studi acquisizionali né tra le teorie di Dewey e Vygotskij, ma che vale la pena notare. Come è noto, aspetti motivazionali (Le-Thi et al., 2022) ed emozionali (Dewaele, 2019) sono molto importanti per l'apprendimento di una L2. L'interazione nella telecollaborazione avviene generalmente tra pari. Questo può offrire un ambiente protetto dove la paura dell'errore viene meno. Infine, la possibilità di registrare facilmente la telecollaborazione e quindi di ottenere una documentazione longitudinale può offrire materiale per la riflessione delle proprie performance (Belz, 2007).

2.2. Telecollaborazione e insegnamento della pragmatica

Nel 1997 Gabriele Kasper pubblicava un articolo dal provocatorio titolo: *La pragmatica può essere insegnata?* Nel corso dell'articolo Kasper poneva due questioni essenziali per l'insegnamento della pragmatica: a) è necessario insegnare la pragmatica? b) se sì, come lo si può fare?

Queste domande sono motivate dal fatto che gli apprendenti di una L2, sia in contesto di apprendimento spontaneo che di apprendimento guidato, ricevono già un input linguistico in cui è incluso un input pragmatico (§§ 2. e 3. nel capitolo I). Eppure, Kasper aveva osservato che anche apprendenti avanzati continuavano a produrre alcune inadeguatezze pragmatiche (*pragmatic infelicities*), per esempio usavano i ringraziamenti molto meno e in modo diverso rispetto ai parlanti nativi (Kasper & Schmidt, 1996). Quindi per sviluppare la competenza pragmatica non bastava l'apprendimento incidentale che avveniva durante l'insegnamento di abilità linguistiche: alla pragmatica andava rivolto un focus particolare all'interno della lezione di L2.

Una volta assodata la necessità dell'insegnamento della pragmatica, la ricerca si è dedicata alla seconda domanda di Kasper, ovvero alla scoperta dei metodi più efficaci. Gli studi empirici di didattica della pragmatica hanno subito messo a confronto gli approcci espliciti e approcci impliciti (per esempio, Eslami et al., 2015), riproponendo uno schema comparativo già adottato nella ricerca sull'insegnamento di aspetti morfosintattici delle L2. Sulla base dei dati raccolti, sono state condotte diverse meta-analisi (per esempio, Plonsky & Zhuang, 2019). Tali studi paragonano un gruppo che riceve un insegnamento implicito di componenti pragmatiche a un gruppo che è sottoposto allo stesso input ma con un insegnamento esplicito. Tra i metodi di insegnamento esplicito le ricerche includono alcune soluzioni operative come:

- il flusso di input (*input flood*), ovvero l'esposizione a un input variegato senza ulteriori commenti;
- il potenziamento dell'input (*input enhancement*), ovvero l'evidenziazione degli elementi pragmatici target nell'input in modo grafico o con una prosodia marcata;
- il *recast*, ovvero la riformulazione corretta degli elementi inadeguati senza arrestare il flusso comunicativo.

Per quanto riguarda, invece, l'insegnamento esplicito, gli studi che

rientrano in questa categoria fanno ricorso a:

- attività per aumentare la consapevolezza, come domande esplicite che portano l'apprendente a osservazioni di fenomeni pragmatici;
- feedback attraverso una correzione esplicita, in altre parole esposizione all'evidenza negativa;
- uso di spiegazioni metalinguistiche.

Le meta-analisi concordano che l'insegnamento esplicito di norme pragmatiche è più efficace dell'insegnamento implicito: la differenza è tanto più evidente per gruppi che imparano la L2 come lingua straniera rispetto a gruppi che la imparano come lingua seconda (ovvero per chi impara la L2 nel proprio Paese, magari in contesto scolastico, rispetto a chi la impara in corsi di lingua, vivendo nel Paese della lingua bersaglio), probabilmente perché i secondi sono già esposti a un input più abbondante, autentico e variegato.

Ci sono però delle voci fuori dal coro, che mostrano alcune crepe in questa ipotesi. Innanzitutto, l'insegnamento esplicito richiama il metodo frontale caratterizzato dalla sequenza i) presentazione della regola da parte dell'insegnante, ii) pratica guidata e iii) produzione libera (anche conosciuta con l'acronimo PPP). Questa modalità, benché molto diffusa, diverge dall'idea di un approccio comunicativo che si basa sull'uso contestuale e autentico della lingua (Ellis & Shintani, 2014: 84). In secondo luogo, ci sono alcuni studi empirici che falsificano la tesi secondo cui un approccio esplicito sia sempre più efficace di uno implicito. Si tratta per esempio di studi che considerano apprendenti non ancora adulti e principianti, per i quali una spiegazione metapragmatica potrebbe portare più problemi che benefici (Li, 2012; Roever, 2005); oppure di casi in cui la caratteristica pragmatica sotto esame è evidente anche senza l'informazione metapragmatica, come nello studio sperimentale di Takimoto (2009) sulle richieste.

All'interno di una didattica esplicita si individuano due diversi processi: il processo induttivo e il processo deduttivo. Chi ha familiarità con la didattica delle lingue straniere e gli studi acquisizionali sa già che il processo induttivo viene raccomandato dalla glottodidattica contemporanea per diversi motivi: emozionali (alzare la motivazione, eliminare la paura dell'errore), funzionali-comunicativi (facilitare la fluenza rispetto alla correttezza), didattici (l'apprendente è abituato ad agire come un osservatore di fenomeni che si pone domande e trova le risposte) e neurolinguistici (più il processo di apprendimento viene

perseguito in modo induttivo, più la corteccia percettiva è attiva e meglio avviene la ritenzione) (N.C. Ellis, 2008). Dal punto di vista empirico non mancano le ricerche che mostrano come il processo induttivo sia più efficiente per l'insegnamento della grammatica: Benitez-Correa et al. (2019) confrontano due gruppi di alunni di scuola superiore in Ecuador (60 in tutto) che imparano l'inglese per dieci settimane divisi in varie classi ma sempre con lo stesso insegnante. Nel test di competenze grammaticali prima dell'intervento non ci sono differenze tra i gruppi. Dopo l'intervento le classi in cui l'insegnante usa un metodo induttivo hanno invece punteggi migliori.

Le evidenze empiriche suggeriscono che, come per l'insegnamento della grammatica, anche per l'insegnamento della pragmatica l'approccio induttivo sia più efficace di quello deduttivo. Glaser (2014) prende in considerazione l'insegnamento di atti di rifiuto in inglese L2. L'intervento si concentra in tre lezioni di 90 minuti rivolte a 49 apprendenti germanofoni che vengono divisi in due gruppi; uno segue l'approccio deduttivo e l'altro l'approccio induttivo. Il gruppo che affronta i rifiuti in modo deduttivo riceve all'inizio della lezione le strategie pragmatiche bersaglio con delle descrizioni meta-pragmatiche e successivamente esercita le strutture. Il gruppo induttivo riceve prima gli esercizi e successivamente viene condotto alla scoperta guidata delle strategie e alla loro descrizione. Il post-test misura la crescita dei due gruppi rispetto all'uso delle strategie pragmatiche prima dell'intervento e la vicinanza rispetto a una *baseline* composta da nativi. In entrambi i test il gruppo con l'insegnamento induttivo ottiene un punteggio migliore.

Non è facile capire come sia possibile seguire una via induttiva ma al contempo esplicita. Per essere più chiari, offriamo due esempi tratti da due quasi-esperimenti condotti da Takimoto. Takimoto (2009) paragona tre gruppi di apprendenti di inglese L2 giapponesi assegnati in modo casuale a due tipi di intervento diversi e a un gruppo di controllo che non subisce alcun intervento. La competenza pragmatica viene testata prima e dopo l'intervento sulla capacità di modulare richieste in modo appropriato in diverse situazioni. L'intervento consiste in quattro fasi: una pragmalinguistica, in cui gli studenti identificano richieste all'interno di alcuni dialoghi e le comparano; una sociopragmatica, in cui gli apprendenti sono guidati a riflettere sul rapporto dei parlanti nei testi presentati (sono amici, sono estranei ecc.); una terza fase che connette competenze pragmalinguistiche e socio-pragmatiche, in cui gli apprendenti discutono l'appropriatezza delle richieste. Nella quarta e ultima fase, gli apprendenti facenti parti del primo gruppo hanno

reso esplicite le norme per rendere le richieste adeguatamente cortesi prima di completare un task, mentre il secondo gruppo svolge il task in modo individuale senza la riflessione esplicita. In questo modo entrambi i gruppi sperimentali hanno seguito una via induttiva, ma solo uno ha seguito anche una via esplicita. I risultati del post-test mostrano per entrambi i gruppi sperimentali miglioramenti rispetto il gruppo di controllo, ma ripetendo il test dopo qualche settimana (*delayed post-test*) il gruppo che non aveva esplicitato la norma pragmatica mostrava un grado di ritenzione minore del gruppo che aveva esplicitato la norma pragmatica.

In un altro studio, Takimoto (2012) sottopone 45 apprendenti di inglese a un'attività di ricerca su un piccolo corpus: gli apprendenti devono ricercare espressioni che limitano la direttezza di una richiesta (per esempio, *I wonder if...*, *I would appreciate if...*). Dopo l'esplorazione del materiale, i membri del gruppo sperimentale esplicitano a coppie le proprie osservazioni metapragmatiche, mentre il gruppo di controllo passa direttamente ai task. I task consistono nella valutazione dell'appropriatezza pragmatica di un dialogo. Anche in questo caso il gruppo sperimentale, che ha esplicitato le proprie osservazioni metapragmatiche, ottiene risultati migliori del gruppo di controllo.

Oltre a fornire una base empirica per l'intervento didattico, i contributi di Takimoto mostrano due esempi di come possano essere messe in atto attività di incremento della consapevolezza pragmatica sulla base di un approccio induttivo ed esplicito. Come si è visto, un'attività induttiva ma esplicita parte da un input da cui l'apprendente può trarre in modo autonomo un'ipotesi di una norma pragmatica (induzione). L'apprendente deve poi avere la possibilità di esplicitare la teoria prima di passare alla pratica (esplicitazione).

Gli esperimenti didattici di Takimoto sono avvenuti in ambiente *off line* e hanno avuto luogo tra parlanti non nativi. Sarebbero stati possibili anche in un ambiente telecollaborativo? Sicuramente sì, con il valore aggiunto dello *scaffolding* di un partner nativo. Infatti, nell'esplicitare le norme pragmatiche, il parlante nativo porta un punto di vista diverso, anche se non sempre corretto (Glaser, 2014; Nuzzo, 2013), che può integrare le ipotesi dell'apprendente.

Mostriamo qui due esempi di didattica induttiva esplicita in ambiente telecollaborativo.

Il primo caso è lo studio quasi-sperimentale di Kakegawa (2009), che prende in considerazione l'acquisizione delle particelle di chiusura di frase in giapponese da parte di undici studenti anglofoni. Si tratta

di una ricerca longitudinale della durata di dodici settimane in cui gli apprendenti, oltre a corrispondere con parlanti nativi di giapponese, prendono parte a due lezioni durante la sesta e l'ottava settimana del corso. I risultati confermano quanto emerso in precedenti studi acquisizionali e cioè che la combinazione di interazione con i pari e focalizzazione durante la lezione porta all'acquisizione degli elementi target in modo più efficace rispetto alla sola interazione con i pari.

Il secondo esempio si basa su evidenze qualitative: Morollón Martí e Fernández (2016) riportano un intervento didattico tendente a sviluppare la consapevolezza delle norme sociali che orientano le scelte linguistiche (consapevolezza sociopragmatica). Il loro intervento prevede che alcune sessioni di conversazione in spagnolo tra 31 nativi ispanofoni e 31 apprendenti danesofoni vengano registrate e successivamente riviste dai partecipanti. Gli apprendenti sono guidati a riflettere in gruppo, con la presenza dell'insegnante, su alcuni atti linguistici prodotti durante la telecollaborazione; un approccio induttivo che potremmo definire *data-driven*. Alla fase di riflessione fa seguito una fase di presentazione esplicita di informazione sociopragmatica da parte dell'insegnante. Vediamo più da vicino un esempio. Nella fase di telecollaborazione la partner spagnola fa un complimento a Rikke, la partner danese, come riportato nell'estratto A.

Estratto A:

1. Rikke: *y también fui a Córdoba y Sevilla*
e sono andata anche a Córdoba e Siviglia
2. Parlante nativa: *ahhhh ahhhh*
ahhhh ahhhh
3. Rikke: *pero*
ma
4. Parlante nativa: *o sea hablas muy bien español, ¿eh?*
cioè, parli molto bene lo spagnolo, eh?
5. Rikke: *ay, no sé (risas)*
ah, non lo so (ride)

Dopo la visione dell'estratto A, gli apprendenti danesi commentano in gruppo l'interazione così come possiamo vedere nell'estratto B (direttamente nella traduzione italiana dal danese).

Estratto B:

1. Rikke: beh, ho ricevuto [un complimento] nella prima conversazione, lei ha detto che il mio spagnolo era molto buono o qualcosa del genere. Sarebbe stato molto strano se l'avesse detto di nuovo nella seconda come hai detto.
2. S1: sì
3. Insegnante: ma ora che abbiamo guardato un po' di più la teoria, come potete collegare questa teoria all'uso dei complimenti, perché qualcuno li fa, qual è il loro scopo?
4. Insegnante: che tipo di complimenti avete ricevuto, erano legati a come parlate spagnolo?
5. Rikke: sì, penso di averne ricevuto solo uno, in realtà
6. Insegnante: anche tu?
7. S1: non ho ricevuto nessun complimento
8. Insegnante: e voi?
9. S1: no, neanche io
10. S2: non in questa conversazione
11. Rikke: ma è per creare un contatto e per fare in modo, sì, che il destinatario del complimento si senta bene e creare un contatto o, eh, una buona atmosfera
12. S1: sì

Nella riflessione di gruppo, Rikke interagisce con altri due studenti (S1 e S2) e con l'insegnante, che guida la discussione. Prima di tutto (nel turno 1), Rikke dimostra di saper riconoscere quando qualcuno fa un complimento. In secondo luogo (sempre nel turno 1), riflette su quanto fosse probabile che quel complimento avvenisse in quella situazione e non nel secondo incontro. In terzo luogo, S1 e S2 (nei turni 7 e 9) menzionano che non hanno ricevuto alcun complimento, il che dimostra che i comportamenti sociopragmatici si basano su tendenze, non su regole rigide. Infine (nel turno 11), Rikke comprende l'impatto sociale del fare e ricevere complimenti. Anche se Rikke non usa i termini tecnici, si può vedere che ha esplicitato delle norme pragmatiche. Successivamente, alla fine del semestre, Rikke viene intervistata e riflette così sul complimento: «[Il complimento] contribuisce a creare una certa intesa o a migliorare il rapporto (...) e ha un impatto sia su chi lo fa, sia su chi lo riceve». Questo ci mostra che l'approccio ha portato, almeno in questo caso, a un'attivazione duratura di competenze metapragmatiche.

Abbiamo visto quindi che per mezzo della telecollaborazione è stato possibile creare del materiale interlinguistico che è poi servito

per l'analisi induttiva, la quale ha a sua volta condotto all'estrazione esplicita di un'ipotesi. Secondo le nostre conoscenze empiriche, questo processo è efficiente per apprendere norme socio-pragmatiche.

3. Diversi modi di comunicare in telecollaborazione

Seguendo gli sviluppi tecnologici degli ultimi decenni, la glottodidattica ha promosso lo studio di competenze pragmatiche attraverso svariate forme di comunicazione mediata dal computer (CMC). La CMC rappresenta un campo molto esteso, tradizionalmente diviso secondo due variabili: la variabile temporale e la variabile modale. La variabile temporale suddivide la CMC in comunicazione sincrona (come chat) e asincrona (come email, social network, messaggistica istantanea, forum), mentre la variabile modale suddivide la CMC in comunicazione scritta e orale. Tali differenze nella CMC hanno ricadute sull'apprendimento della pragmatica, dal momento che si riflettono sulla quantità e la qualità delle interazioni. Bohinski e Mulé (2016), per esempio, paragonano una telecollaborazione che ha luogo in videoconferenza con una avvenuta in modo asincrono per mezzo di post in un foglio di collaborazione on line. I risultati mostrano che la negoziazione del significato è quasi inesistente nella modalità asincrona, mentre in quella sincrona i partecipanti usano una varietà di spunti e tecniche verbali per negoziare il significato nella conversazione in modo da raggiungere la comprensione.

Nei prossimi paragrafi osserveremo alcuni esempi di telecollaborazione realizzata tramite due diverse modalità di comunicazione mediata dal computer, la chat (§ 3.1.) e i videogiochi (§ 3.2.), discutendone gli effetti sull'acquisizione della L2, e in particolare sullo sviluppo di competenze pragmatiche.

3.1. La chat

Come abbiamo visto, tra le variabili che più determinano lo sviluppo della competenza pragmatica la ricerca ha messo a fuoco:

- l'insegnamento esplicito
- l'uso funzionale della lingua
- l'interazione

Il seguente esempio mostra come tali fattori possano occorrere in una telecollaborazione via chat. Gonzalez-Lloret (2008) analizza l'acquisizione dei deittici personali in spagnolo L2 (*tú, vosotros, usted* ecc.) da parte di 16 apprendenti anglofoni presso l'Università delle Hawaii in un progetto di telecollaborazione con altrettanti studenti di un'università in Spagna. Gli studenti hanno il compito di pianificare un viaggio attraverso una chat scritta con Yahoo! Messenger. Vediamo, in (1), l'interazione iniziale tra i partecipanti Vero (apprendente) e a_m (nativo)¹⁴.

- (1)
1. a_m: *Hola, ye je llagago*
Ciao, sono appena arrivato
 2. Vero: *Hola*
Ciao
 3. Vero: *Nuestro proyecto deberá planear un viaje. ¿Dónde quiere usted ir?*
Il nostro progetto dovrà pianificare un viaggio.
Lei, dove vuole andare?
 4. a_m: *Me es indiferente*
Per me è indifferente
 5. a_m: *No me llames de usted*
Non darmi del lei

È interessante che il partner nativo non segnala gli errori morfosintattici ma reagisce quando Vero usa la forma *usted* che nella varietà iberica indica la forma di cortesia. Nonostante questa correzione, Vero continua nel corso della chat a usare in modo inadeguato gli allocutivi con il partner fino al turno 106, che riportiamo in (2).

- (2)
106. Vero: *Querris ustedes venir a Suiza?*
Vorreste Voi venire in Svizzera?
 107. a_m: *Me enfarare como me volvais a decir usded !!!!!*
Mi arrabbierò se continuerai a darmi del lei!!!!

A questo punto Vero, per il resto dello scambio, riduce le sue inadeguatezze pragmatiche e arriva nei turni finali della stessa interazione a usare costantemente il tu.

¹⁴ Le chat sono state riportate in originale, inclusi gli errori tipografici.

Vero non è l'unica del suo gruppo a rivolgersi all'interlocutore con una formula non appropriata. Dall'estratto in (3) si vede come Jeff si rivolga al compagno a-m con *señor*. Anche in questo caso, il ragazzo risponde irritato.

(3)

Jeff: *que pasa señor?*

Come va, signore?

[...]

a-m: *no me digais señor:), solo tengo 18*

Non chiamatemi signore :), ho solo 18 anni.

Da questi due esempi si capisce come la chat scritta impedisca agli studenti di trarre informazioni contestuali per inquadrare il loro partner e determinare il grado di familiarità con cui gli si devono rivolgere. Per questo il parlante nativo trova necessario specificare la propria età e ripristinare l'ordine. Visto però che gli apprendenti continuano ad alternare alla forma di *tú* anche la forma *usted*, si può immaginare che la loro difficoltà non stia nella padronanza delle norme sociopragmatiche, ma nelle conoscenze pragmlinguistiche: in altre parole, gli apprendenti sanno che la situazione richiede un tu, ma risultano inappropriati perché non riescono sempre a formulare frasi linguisticamente adeguate alle necessità del contesto. Questo però non è chiaro al partner nativo, che percepisce il ricorso alla formula di cortesia come un'infrazione della norma (si veda § 2.1. nel capitolo I).

La mancanza di contesto è un problema per l'uso della chat per scopi didattici? A rispondere a questa domanda ci pensa Sykes (2005). La studiosa paragona attraverso un pre-post test tre gruppi: un gruppo che usa una conversazione orale mediata dal computer, uno che usa una chat scritta e un gruppo di controllo in presenza. La popolazione è composta da 27 studenti di spagnolo al terzo semestre che devono rifiutare un invito in un *role play*. Tutti i gruppi ricevono le istruzioni da parte dell'insegnante, si esercitano a coppie oralmente e poi ripetono l'esercitazione attraverso le tre modalità descritte sopra. Il giorno successivo tutti i gruppi si sottopongono al post-test, che prevede ancora una volta la produzione di un rifiuto in una attività di *role play*. Il gruppo della chat scritta supera gli altri due nel produrre un rifiuto in termini di complessità e varietà di strategie usate. La prima motivazione proposta dall'autrice si riferisce al fatto che, durante i rifiuti orali, gli apprendenti hanno la possibilità di esprimersi anche attraverso tratti

sovrasegmentali come l'intonazione e, quindi, non hanno la necessità di arricchire la complessità lessicale e fraseologica dei loro atti linguistici come il gruppo della chat scritta. La seconda motivazione risiede nella multimodalità: il gruppo della chat scritta è l'unico che ha la possibilità di sperimentare due modalità diverse, orale nella fase di preparazione e scritta nella messa in atto durante la telecollaborazione.

Se la chat scritta sembra più promettente per l'apprendimento di atti linguistici, altre competenze pragmatiche vengono invece favorite dall'interazione orale: si tratta per esempio della gestione di argomenti conversazionali (Barron & Balck, 2015; Black & Barron, 2018; Çimenli et al., 2022) o di altri fenomeni interazionali come nello studio di Abe e Röver (2019), che si focalizza sulla fase di apertura di chat in cui sono impegnati apprendenti dell'inglese a diversi livelli di competenza.

3.2. I videogiochi

Tra la CMC rientrano anche i videogiochi condotti in un ambiente telecollaborativo. Tra questi si possono annoverare i videogiochi conosciuti con l'acronimo MMOG (*Massively Multiplayer Online Game*). I MMOG offrono a parlanti non nativi l'opportunità di interagire con una varietà di personaggi sperimentando diversi comportamenti pragmatici (Sykes, 2014). Queste interazioni sono abbondanti, permettono di formulare ipotesi e sperimentarle sulla base del principio *try and error*. Tali ipotesi, se verificate, portano poi allo sviluppo di un repertorio di strategie pragmalinguistiche insieme alle competenze per fare scelte sociopragmatiche in contesti diversi. Ko (2020), per esempio, osserva in uno studio longitudinale che nove studenti di inglese L2 che hanno usato per diversi mesi *World of Warcraft* hanno sviluppato gradualmente competenze interazionali come la definizione di obiettivi nell'apertura del gioco e strategie di chiusura graduale su tre turni (pre-chiusura, commiato e chiusura vera e propria). Sono dati molto interessanti che fanno luce sull'apprendimento incidentale. Tuttavia, non si possono estendere oltre al campione analizzato perché si tratta di uno studio di caso e non sappiamo di come si comportano gli apprendenti al di fuori di *World of Warcraft*. Questo limite dello studio di Ko dà adito a un dubbio nell'ambito degli studi acquisizionali: l'input negli MMOG potrebbe essere troppo esteso, soprattutto se non accompagnato da un feedback adeguato. L'immensa varietà di ciò che può essere considerato un comportamento pragmatico appropriato,

le diverse risposte individuali degli interlocutori e la mancanza di feedback adeguato potrebbero limitare lo sviluppo di competenze pragmatiche. Come vedremo nel capitolo IV, dare un feedback è un atto linguistico costoso da compiere perché mette a repentaglio la faccia del parlante e di chi dà il feedback (Zourou, 2009). Per questo motivo, molti videogiochi creati ad hoc per elicitare specifici atti linguistici fanno interagire gli apprendenti con alcuni personaggi pre-programmati (*non-playing characters*) (Taguchi, 2024). In questo modo il feedback viene delegato a una macchina e risulta meno minaccioso rispetto a quello dato da una persona vera. Inoltre l'input è più controllato e quindi orientato al livello linguistico dell'apprendente. Vediamo qui di seguito l'esempio del videogioco *Mentira*. Holden e Sykes (2013) sperimentano *Mentira* su 68 studenti di spagnolo L2, iscritti a un corso universitario di spagnolo di livello intermedio al loro quarto semestre di studi universitari. Durante il gioco gli apprendenti collaborano tra loro e con alcuni studenti madrelingua per risolvere un misterioso omicidio ambientato nel New Messico raccogliendo indizi dai personaggi. Gli apprendenti ricevono indizi utili solo quando il loro modo di parlare corrisponde allo stile di interazione preferito dai personaggi (per esempio, diretto o indiretto). Holden e Sykes analizzano in modo qualitativo il modo di risolvere il task e osservano alcune caratteristiche idiosincratiche del medium. In primis, notano la strategia di riavviare il gioco per sperimentare diverse strategie pragmatiche e migliorare il punteggio. Un'azione che non è possibile nella realtà, ma che mostra la percezione dell'inadeguatezza pragmatica e un'alta motivazione da parte degli apprendenti. In secundis, Holden e Sykes analizzano il feedback ricevuto durante il gioco: il feedback correttivo da parte dei pari con spagnolo come L1 si limita alle correzioni necessarie per il proseguimento del gioco, probabilmente a causa della minaccia per la faccia dell'apprendente intrinseca in questo atto. Il feedback degli insegnanti è limitato, probabilmente a causa della scarsa familiarità con la pragmatica spagnola. Invece, il feedback implicito dato attraverso i personaggi del gioco è efficace per l'apprendimento delle competenze pragmatiche. Questo porta gli autori a concludere come sia importante implementare il feedback attraverso il gioco stesso programmando i personaggi virtuali a correggere gli apprendenti quando producono un atto linguistico pragmaticamente non adeguato.

Tra i videogiochi che sfruttano aspetti telecollaborativi è da annoverare il lavoro di Si (2015) per l'originalità dell'approccio multimodale. Il gioco, anche in questo caso creato dall'autore dello

studio, si rivolge all'apprendimento del cinese mandarino come lingua di origine (*heritage language*) per bambini dai sei agli otto anni. Benché il focus sia diretto ufficialmente alla comprensione e produzione orale, il gioco può servire anche per l'apprendimento della pragmatica. Il gioco, infatti, riproduce su uno schermo condiviso dagli utenti che collaborano da remoto degli ambienti familiari dove gli utenti possono incontrarsi e muoversi nello spazio virtuale attraverso una telecamera Microsoft Kinect collegata ai loro arti. La voce può essere riprodotta attraverso una chat orale. Tra gli ambienti in cui gli apprendenti si possono muovere c'è anche il bar della scuola che potrebbe favorire la produzione di atti pragmatici come le richieste, i suggerimenti, le lamentele e le espressioni di preferenza. Le basi teoriche di questo strumento didattico sono da rintracciare, secondo Si, nella teoria del linguaggio incarnato (*embodiment*). Tale teoria ipotizza una correlazione neuronale tra linguaggio e azione corporea e sostiene che l'apprendimento linguistico sia più efficace se associato ai relativi movimenti corporei. A questa teoria è anche legato il *Total Physical Response* (TPR) (Asher, 1996), un noto approccio per l'insegnamento di lingue straniere.

Nonostante la ricerca empirica sull'uso di videogiochi in telecollaborazione non sia ancora sufficiente, e presenti risultati contraddittori, ci sono molti elementi per ritenere che i videogiochi, se adeguatamente usati, possano rappresentare un campo promettente per lo sviluppo di competenze pragmatiche. Gli apprendenti di L2 in questi ambienti utilizzano ampiamente la lingua obiettivo in contesti semiotici ricchi, il che li aiuta a sviluppare abilità interazionali, come la capacità di produrre sequenze di apertura e chiusura appropriate. Inoltre, nonostante il pesante carico di informazioni, gli studenti riescono a comprendere l'input linguistico perché il significato è strettamente legato alle azioni di gioco (Reinhardt, 2019). Ciò è in linea con i principi di apprendimento già descritti nel paragrafo 1.1. di questo capitolo.

4. *Diversi modi di gestire la telecollaborazione*

Nel corso di questo capitolo abbiamo osservato che la telecollaborazione è un ambiente che favorisce lo sviluppo di competenze pragmatiche. In questo paragrafo vedremo come la lezione telecollaborativa può essere condotta attraverso metodi glottodidattici tra loro eterogenei.

4.1. *L'e-tandem e l'e-mentoring*

Uno dei modi più diffusi per condurre la telecollaborazione è il tandem linguistico a distanza. Il tandem linguistico è un contesto didattico in cui due apprendenti di diversa L1 cooperano per imparare l'uno la lingua dell'altro (Calvert & Brammerts, 2003). A turno gli apprendenti assumono il ruolo degli esperti della propria L1. Il tandem in presenza è una pratica didattica praticata in Europa da almeno 50 anni (Del Bono & Nuzzo, 2021), ma la disponibilità di videoconferenze ha esteso le opportunità di praticarla in modo più diffuso e capillare negli ultimi 20 anni. In questo caso la letteratura usa spesso il termine tandem telecollaborativo o e-tandem (Dooly & Smith, 2020). Al successo del tandem linguistico contribuiscono anche fattori motivazionali: il ruolo tra esperto e apprendente viene a turno invertito, annulla le gerarchie. Il tandem linguistico varia notevolmente a seconda sia del tipo di guida fornita dall'insegnante nell'organizzare l'attività che gli studenti devono svolgere, sia dal tipo di feedback che gli studenti nativi danno ai loro partner apprendenti. Negli studi glottodidattici c'è un largo consenso sull'importanza del feedback per l'avanzamento linguistico dell'apprendente (Hattie & Clarke, 2018; Lyster et al. 2013) (si veda § 2.4). Tuttavia, la partecipazione a un programma di e-tandem non offre la garanzia di feedback correttivo (Luo & Yang, 2018). Per questo la ricerca si è soffermata su come aumentare le possibilità di feedback durante la telecollaborazione agendo a monte, quando l'insegnante pianifica l'intervento didattico (O'Dowd & Ware, 2009) o dando delle istruzioni specifiche ai partecipanti nativi (Nuzzo, 2013). Di conseguenza il tandem linguistico a distanza offre un terreno fertile per sviluppare anche le competenze metalinguistiche e didattiche nella L1 o della lingua bersaglio. Nel caso in cui l'alternanza dei ruoli non venga mantenuta, ma i partecipanti alla telecollaborazione assumano ruoli complementari e non interscambiabili di esperto e apprendente, si parla di e-mentoring. Casi di questo tipo sono alla base degli studi descritti nei capitoli III e IV, dove la lingua di scambio è solo l'italiano, e i partner sono rispettivamente un nativo e un apprendente..

4.2. *Formati ibridi*

Come si è visto nel paragrafo 2.2. di questo capitolo, una variabile importante per l'avanzamento delle competenze pragmatiche in L2

è il ricorso a un approccio induttivo ed esplicito. Per favorire tale approccio, alcuni programmi di telecollaborazione intervallano alla fase di telecollaborazione tra pari fasi di istruzione frontale gestite dai docenti in presenza. In questo modo è possibile delegare la scoperta induttiva alla fase di telecollaborazione tra pari e il fissaggio a una fase esplicita durante una lezione frontale. Questo processo viene suggerito ad esempio da Akiyama (2017) che, in uno studio qualitativo, documenta l'esperienza di due coppie di apprendenti durante un progetto di tandem linguistico tra America e Giappone. Mentre in una coppia la comunicazione procede in completa sintonia, nell'altra si instaura un reciproco pregiudizio. Questo sarebbe dovuto all'interpretazione negativa che il parlante anglofono attribuisce alle pause che il parlante non nativo inserisce prima della presa del turno. Akiyama usa queste evidenze empiriche per sostenere come il tandem linguistico dovrebbe essere potenziato da una fase di *scaffolding* da parte dell'insegnante.

Una struttura che favorisce l'alternanza di fasi in telecollaborazione e in presenza è quella fornita degli scambi BIT (*Blended Intensive Teaching*). Si tratta di forme di didattica ibrida promossi dalla Commissione Europea nell'ambito di progetti Erasmus+ (2021-2027) in cui, a una fase di incontro virtuale, in genere durante un semestre, fa seguito una breve fase di studio all'estero dai 5 ai 30 giorni in cui studenti di almeno tre università si incontrano. Valutazioni empiriche di queste esperienze sono ancora rare (O'Dowd & Werner, 2024) ma è probabile che i BIT estendano i benefici dello scambio online rendendo l'esperienza ancora più immersiva e agendo a livello motivazionale. Dal punto di vista teorico, Shivley già nel 2011, più di un decennio prima dell'introduzione dei BIT, ha proposto un prototipo che intervallasse fasi immersive a fasi con l'intervento dell'insegnante per l'insegnamento della pragmatica in contesti di studio all'estero: il prototipo è formato da precedenti modelli che combinano l'istruzione esplicita e la sensibilizzazione alle caratteristiche pragmatiche con attività basate sull'osservazione di dati (per esempio, Usò-Juan & Martinez-Flor, 2008). Shively estende questi modelli sfruttando le potenzialità offerte da un contesto di immersione e dalla tecnologia. Nel modello di Shively, dopo un'istruzione esplicita sulla pragmatica nella fase pre-partenza, gli studenti vengono avvicinati ai metodi di ricerca sul campo per la raccolta di dati pragmatici. L'istruttore fornisce una guida specifica su come cercare caratteristiche pragmatiche nei dati naturalistici, nonché su come analizzare i comportamenti pragmatici in relazione ai modelli comunicativi della cultura ospitante. Gli studenti poi si impegnano

in pratiche comunicative mettendo in atto forme pragmatiche mirate e ricevono feedback dall'istruttore. Infine, sfruttando il contesto di immersione, la pratica linguistica consiste nell'assegnare agli studenti un'interazione sociale autentica nella comunità ospitante dove possano mettere in pratica le forme pragmatiche individuate (ad esempio, invitare la loro famiglia ospitante a una festa). Nella fase post-studio all'estero, gli studenti potrebbero continuare il loro apprendimento della lingua e della cultura mantenendo i contatti con gli amici che hanno fatto nel paese ospitante tramite la tecnologia (ad esempio, chat, blog e social network).

4.3. *Attività basate su compiti e progetti*

Tornando alla metafora della telecollaborazione come contenitore osserviamo che i modi di gestire la telecollaborazione sono molto diversi: alcuni approcci didattici sono particolarmente adatti ad aprirsi alla telecollaborazione. Si tratta degli approcci che mettono al centro l'apprendente, aumentando la sua autonomia, e prevedendo un percorso induttivo: alcuni studiosi (Kurek & Müller-Hartmann, 2017; Nuzzo & Cortés Velásquez, 2021), ad esempio, mostrano come un approccio orientato al compito autentico (Task Based Language Teaching, TBLT) possa essere efficacemente inserito in una telecollaborazione.

Dooly e Sadler (2016), invece, descrivono una telecollaborazione basata sull'approccio orientato al progetto (*Technology-Enhanced Project-Based Language Learning*, TEPBLL). L'intervento dura dieci settimane e ha come obiettivo pratico la realizzazione di un videoclip per dare informazioni sulle regole per una vita sana: 75 alunni al secondo anno di scuola elementare in Austria e in Spagna usano l'inglese come lingua franca. I risultati mostrano un chiaro sviluppo della competenza pragmatica. Viene messa in evidenza l'importanza di integrare i compiti telecollaborativi con attività pre- e post-collaborazione, consentendo agli studenti di interiorizzare la lingua target attraverso modalità diverse. Lo sviluppo del progetto ha permesso agli alunni di progredire nelle loro competenze sociopragmatiche, specialmente nell'uso di linguaggio formulaico nel contesto della comunicazione quotidiana. Concentrandosi sul lessico specifico legato a temi come le buone e cattive abitudini, il progetto ha migliorato notevolmente l'uso contestualizzato della lingua da parte degli alunni.

4.4. Attività basate sull'analisi di corpora

Le attività all'interno della telecollaborazione possono essere condotte attraverso l'analisi di dati provenienti da corpora. Tale tecnica è descritta in glottodidattica con il nome *Data-Driven Learning* (DDL). Questo paragrafo descrive i tratti salienti di questo approccio.

Una premessa teorica del DDL è il fatto che l'esposizione a esempi autentici della lingua favorisce l'apprendimento (O'Keeffe, 2021). Poiché i corpora forniscono agli studenti dati linguistici autentici e la possibilità di analizzare schemi e strutture linguistiche, possono essere considerati un mezzo prezioso per l'esposizione a una lingua autentica e spontanea (Pérez-Paredes, 2022). Per corpus intendiamo un insieme di testi autentici bilanciato, rappresentativo, e interrogabile in modo automatico (McEnery et al., 2006: 5): un corpus per l'italiano orale è per esempio il KiParla (Ballarè et al., 2022). Il DDL è un approccio che promuove l'analisi della lingua da parte degli studenti con dati di corpus, incoraggiando il processo di indagine, investigazione e scoperta con materiale autentico al fine di apprendere la lingua bersaglio con maggiore autonomia (Boulton & Vyatkina, 2021). Il DDL prevede che l'apprendente sia sottoposto a un input «condensato» (Gabrielatos, 2005) estratto ad hoc dai dati di un corpus e che sia in grado, attraverso alcune attività, di ricavare le regole linguistiche sulle quali fondare la propria competenza linguistica. Si tratta di un approccio estremamente induttivo, basato su un modello non solo empirico ma addirittura empiricistico, ovvero fondato esclusivamente sui dati, e che antepone questi ultimi alle conoscenze che derivano dall'insegnante, dal libro di testo e anche dai parlanti nativi. L'approccio DDL, quindi, mette in forte dubbio il ruolo del parlante nativo. In antitesi con gli approcci antecedenti, Tim Johns (1991), uno dei padri del DDL, dichiara che il DDL permette di «tagliare l'intermediario e dare agli apprendenti l'accesso diretto ai dati» (p. 30). Anche agli insegnanti, continua Johns, non è dato sapere a quale regola arriveranno gli apprendenti (p. 3), che procedono come degli Sherlock Holmes. Ancora una volta, possiamo vedere un legame tra questo approccio e il pragmatismo educativo di Dewey: il sapere si acquisisce attraverso l'esperienza e quando l'apprendente è attivo.

Per non rimanere troppo astratti mostriamo qui un'attività condotta con studenti universitari non nativi che rientra nell'approccio DDL.

Nella scrittura di tesine i miei studenti germanofoni hanno mostrato alcune difficoltà nel rendere i testi coerenti e coesi. In un mio corso

di scrittura accademica ho fatto raccogliere dai miei studenti testi modello per le loro tesine (articoli, manuali, dispense, tesine di parlanti nativi ecc.). Dopo aver caricato tutti questi testi su un *concordancer* – noi l'abbiamo fatto con Sketch Engine – abbiamo creato un corpus interrogabile. A questo punto gli studenti hanno chiesto a Sketch Engine di generare una lista di frequenza delle espressioni polirematiche composte da 3 e 4 parole, anche chiamate trigrammi e quadrigrammi, che occorreavano nel corpus (figura 1).

N-GRAMS | Scrittura accademica 2023 | (Items: 4,325, total frequency: 41,249)

3-4-grams, word

N-gram	Frequency ?	N-gram	Frequency ?
1 della lingua italiana	258	26 da un lato	60
2 punto di vista	204	27 una serie di	59
3 Accademia della Crusca	121	28 in cui si	59
4 a cura di	120	29 l' uso di	58
5 Storia della lingua	104	30 dell' italiano antico	58
6 di una lingua	95	31 Enciclopedia dell' italiano	58
7 Storia della lingua italiana	89	32 La lingua italiana	55
8 dal punto di	88	33 da parte di	54
9 dal punto di vista	88	34 in grado di	53
10 fuori d' Italia	81	35 Per quanto riguarda	53
11 si tratta di	79	36 a partire dal	52

Figura 1. Ricerca dei trigrammi e quadrigrammi in un *corpus* creato dagli studenti di un corso di scrittura accademica con *Sketch Engine*.

Tra i risultati gli studenti hanno selezionato le espressioni che servono per la coesione testuale: per esempio *da un lato [...] dall'altro, come abbiamo visto, dal punto di vista, in primo luogo, per quanto riguarda la, va messo in rilievo/in evidenza che* ecc. Gli studenti a coppie hanno poi descritto una di queste espressioni polirematiche con una descrizione derivata dai casi osservati nelle linee di concordanza e due esempi significativi tratti dal corpus (figura 2).

The screenshot shows the 'CONCORDANCE' interface in Sketch Engine. The search query is 'Scrittua accademica 2023'. The results are filtered by CQL: `[word=="da"] [word=="un"] [word=="lato"]`, yielding 60 results with a frequency of 85.79 per million tokens and a percentage of 0.0086%. The interface includes a toolbar with various tools like search, download, and zoom. Below the toolbar, there are tabs for 'Details', 'Left context', 'KWIC', and 'Right context'. The main area displays five concordance lines, each with a checkbox, an information icon, and a document ID (doc#0). The phrase 'da un lato' is highlighted in red in each line.

Line	Document ID	Text
1	doc#0	...se sapere fino a un ventennio fa, da un lato nell'Europa continentale e in Inghil
2	doc#0	...nguistiche dei litterati: è evidente, da un lato , che tali testimonianze sono casu:
3	doc#0	...endo anche la regione cassinese, da un lato , Roma e Ancona dall'altro): si fa p
4	doc#0	...siamo classificare due tipi di testi: da un lato quelli in cui il volgare è la lingua di
5	doc#0	...appenninico a sud, si distinguono da un lato i volgari liguri (pure inclusi, nella c

Figura 2. Linee di concordanza dell'espressione polirematica da un lato. Schermata tratta da *Sketch Engine*.

Infine, ogni coppia ha inserito la descrizione e gli esempi nella piattaforma condivisa. Il risultato collettivo è stato un glossario di espressioni utili per rendere più coerenti e stilisticamente adeguati i loro testi accademici.

A più di 30 anni dai primi esperimenti con il DDL, gli studi empirici sulla sua efficacia sono numerosi, anche se per l'italiano ancora scarseggiano (Boulton & Vyatkina 2021: 72; Forti, 2023: 28-31). In uno di questi, Forti (2023) conduce uno studio quasi-sperimentale con un pre-post design e un gruppo di controllo. Un gruppo di 61 apprendenti sinofoni adulti con livello di italiano pre-intermedio viene testato nella sua competenza fraseologica (uso delle concordanze) nell'arco di un corso di dodici settimane. Il gruppo di controllo è formato da 62 apprendenti con le stesse condizioni. Mentre il post-test condotto dopo l'intervento non mostra differenze significative tra i due gruppi, il post-test differito mostra che il gruppo sperimentale sottoposto al DDL ha una migliore ritenzione, cioè ha dimenticato di meno.

L'applicazione del DDL è promettente per sviluppare la consapevolezza pragmatica in una L2. Questa promessa deriva dalla possibilità di un corpus di rappresentare, attraverso una grande quantità di dati, sfumature pragmatiche complesse. Evidenze quasi-sperimentali mostrano l'efficacia del DDL per lo sviluppo della consapevolezza pragmatica in L2. Riportiamo qui due esempi: Usó-Juan e altri

(2006) hanno proposto un quadro completo per facilitare lo sviluppo delle competenze pragmatiche e interculturali. Il modello si articola in sei fasi: ricerca, riflessione, ricezione, ragionamento, pratica, e revisione. Nelle prime due fasi, gli studenti vengono esposti ai concetti pragmatici (per esempio, gli atti linguistici come le richieste e le scuse) e raccolgono atti linguistici nella loro L1, analizzandoli in base a variabili come il genere e lo status sociale. Nella fase di ricezione, gli studenti ricevono un'istruzione esplicita sulla versione di questi atti pragmatici nella L2, mentre nella fase di ragionamento sono chiamati ad analizzare tali atti utilizzando dati in L2. Le ultime due fasi offrono agli studenti l'opportunità di mettere in pratica le loro conoscenze attraverso attività comunicative e di ricevere feedback. Questo modello integra diversi elementi critici dell'insegnamento della pragmatica: confronti culturali, informazioni pragmatiche esplicite, sensibilizzazione alle forme pragmlinguistiche e alle loro variazioni situazionali, pratica mirata e feedback. L'approccio di Martínez-Flor e Usó-Juan non solo stimola l'acquisizione delle competenze linguistiche, ma promuove anche una comprensione più profonda delle differenze interculturali e dell'uso appropriato della lingua in contesti diversi.

Vyatkina e Belz (2006) conducono un intervento didattico basato su corpora di apprendenti durante una telecollaborazione. I protagonisti sono 16 studenti anglofoni durante un e-tandem con i loro omologhi germanofoni. L'obiettivo didattico è l'acquisizione di alcuni segnali discorsivi tedeschi (*ja, doch, schon* ecc.) e il loro uso secondo norme sociopragmatiche. L'intervento didattico consiste nell'analisi di segnali discorsivi tratti dal corpus Telekorp, un corpus di interazioni durante una telecollaborazione, e del loro insegnamento esplicito in sessioni in presenza. L'analisi segue un design pre-post, ovvero gli informanti vengono testati in varie fasi, prima dell'intervento, immediatamente dopo l'intervento e a distanza di qualche settimana dall'intervento. L'analisi quantitativa mostra un'esplosione dell'uso dei segnali discorsivi nel corso dell'intervento. Tali risultati vengono confermati dall'analisi qualitativa delle riflessioni finali, che mostra una crescita della consapevolezza pragmatica.

Come si evince da questi esempi, il DDL è un'etichetta attribuibile a contesti e strumenti molto eterogenei che si è notevolmente evoluta dalla sua genesi ad opera di Tim Johns ad oggi (Boulton, 2011). Secondo Mukherjee (2006: 12) le attività di DDL sono accomunate dall'autonomia dell'apprendente, e vanno da attività guidate dall'insegnante e relativamente chiuse, basate sulle analisi delle concordanze, a progetti di

corpus-browsing dove l'allievo agisce in quasi completa autonomia. La flessibilità del DDL è quindi il primo vantaggio per la sua applicazione. Il secondo vantaggio del DDL è quello di portare lingua autentica in classe. Un terzo punto di forza è la quantità e la densità dell'input. Il DDL, poi, può agire con una funzione correttiva (Forti & Spina, 2009): l'apprendente può interrogare il corpus per vedere come si esprimono i parlanti nativi o paragonare la sua produzione con un corpus di apprendenti in cui gli errori sono annotati. Alcuni approcci di questo tipo prevedono anche che l'apprendente proceda per via deduttiva, cioè verificando se le regole che compaiono nel libro di testo trovano corrispondenza in un corpus. Inoltre, la ricerca nei corpora non solo permette di rispondere a molte domande linguistiche, ma conduce a una consapevolezza linguistica e a un maggiore *noticing* che favoriscono una ritenzione più efficace. Infine, il vantaggio di più ampio respiro non è da rintracciare nella progressione delle competenze linguistiche che si ottengono non con la soluzione del task, ma con le competenze di ricerca che si attivano durante il processo: il DDL è un metodo progettato per rendere l'apprendente un ricercatore auto-diretto per tutta la vita, una caratteristica di fondamentale importanza per professionisti che devono affrontare un mondo in costante evoluzione.

Per completezza, a conclusione di questo paragrafo, vogliamo ricordare alcuni limiti del DDL. Nonostante il DDL dia, in situazione quasi-sperimentale, dei risultati promettenti, si adatti al paradigma di una didattica della scoperta, favorisca la fusione di competenze mediatiche nella lezione di lingue, è ancora praticamente sconosciuto nella pratica in classe. Molti limiti ne hanno impedito finora la diffusione. Lusta et al. (2023), attraverso una meta-analisi, individuano i seguenti:

- il vocabolario nelle linee di concordanza può essere poco familiare per l'apprendente,
- l'analisi di un gran numero di variabili sovraccarica l'apprendente,
- la difficoltà di interpretare i dati e di esplicitare le regole,
- la difficoltà di gestire l'autonomia, e il dispendio in termini di tempo.

Si aggiungano i punti evidenziati da Boulton (2009):

- software creati per linguisti e non per apprendenti,
- provata efficacia solo a partire da livelli di conoscenza linguistica medio-alti,
- mancata formazione degli insegnanti.

La sinergia tra la telecollaborazione e il DDL permette di ridurre alcuni di questi limiti perché molte delle difficoltà con cui si confronta l'apprendente possono essere compensate attraverso lo *scaffolding* del partner nativo: i dati del corpus e le percezioni dei parlanti nativi possono agire in modo complementare per stimolare la formulazione di nuove ipotesi e consentirne la verifica.

Nei capitoli III e IV presenteremo due lavori empirici¹⁵ basati su due telecollaborazioni che fanno uso del DDL.

¹⁵ Gli aspetti più strettamente didattici dei due progetti sono presentati in Nuzzo (in stampa).

PARTE II
STUDI EMPIRICI

Capitolo III

La pragmatica dell'email formale

In una vignetta di PhD Comics (vedi: <https://phdcomics.com/comics.php?f=1047>), le strisce di fumetti disegnate da Jorge Cham (2018) che raccontano la vita di alcuni dottorandi americani, si vede un povero dottorando scrivere ansiosamente un'email al suo relatore: da «Dear (?) prof. Smith», a «if you have any question, don't hesitate to contact me», e in mezzo molti convenevoli e una richiesta molto indiretta. Nella seconda vignetta il professore risponde veloce come in una catena di montaggio: «sì», «d'accordo», «venga al mio ricevimento», «vedi allegato». La didascalia dichiara: «Tempo medio del professore: 1,3 secondi. Tempo medio del dottorando 1,3 giorni».

Esprimere una richiesta attraverso un'email formale non è facile. Ce lo confermano numerose analisi condotte su studenti universitari in Italia (tra altri, Andorno, 2014; Pagliara, 2018). Gli studenti non sono abituati, non hanno modelli da cui imparare perché la corrispondenza rimane privata, non ricevono un feedback, e raramente affrontano aspetti formali dell'email a scuola. Per i parlanti non nativi si aggiungono le difficoltà legate al transfer dalla loro L1. Inoltre, il genere email stesso è in continua evoluzione e ciò che era considerato scortese qualche anno fa potrebbe oggi essere accettato (Andorno, 2014). Quindi professori e studenti potrebbero avere archetipi diversi a cui fare riferimento. Insomma, saper scrivere bene un'email è rilevante nel sillabo di uno studente di italiano L2 (e lo sarebbe anche in italiano L1). Ma quale può essere un modo per imparare a scrivere un'email formale adeguata?

In questo capitolo presentiamo uno studio empirico¹⁴ che mira a rintracciare l'avanzamento della consapevolezza pragmatica sulla scrittura dell'email formale attraverso una telecollaborazione. I protagonisti sono degli studenti universitari in Austria che possiedono già un livello avanzato di italiano. La telecollaborazione avviene con degli studenti dell'Università Roma Tre. Il metodo associato alla telecollaborazione è il *Data-Driven Learning* (DDL), introdotto nel paragrafo 4.4. del capitolo II.

¹⁴ Per ulteriori dettagli sullo studio si veda Nuzzo e Brocca (2024).

Nel paragrafo 1. del capitolo I si è visto che, nell'ambito dell'acquisizione di una L2, la letteratura offre diverse definizioni di consapevolezza pragmatica e metapragmatica (van Compernelle & Kinginger, 2013: 299): la consapevolezza pragmatica si riferisce alla capacità di utilizzare e riconoscere le forme linguistiche in modo appropriato al contesto, mentre la consapevolezza metapragmatica implica una riflessione consapevole sui motivi alla base delle connessioni tra forma, funzione e contesto (Ifantidou, 2014).

Si è anche visto che, per comprendere la pragmatica, è fondamentale sviluppare la capacità di riflettere sul contesto, poiché non esiste una distinzione netta tra comportamenti pragmatici 'giusti' o 'sbagliati'. L'insegnamento dovrebbe quindi puntare a sviluppare la consapevolezza degli studenti attraverso testi autentici e abbastanza numerosi da rappresentare tale varietà (Timpe-Laughlin et al., 2015: 20). Spesso invece avviene che parlanti non nativi si concentrino più su grammatica e vocabolario (Long, 2015: 17), forse perché sono incerti su aspetti pragmatici (Glaser, 2020: 34). È quello che riporta anche Economidou-Kogetsidis (2023) nel caso di alcuni studenti greci a cui veniva chiesto di correggere delle email in inglese: gli apprendenti davano più importanza ad aspetti formali rispetto ai parlanti nativi, a discapito di aspetti pragmatici. Abbiamo già detto nel paragrafo 2.1. del capitolo I come questo sia rischioso, visto che il lettore madrelingua tende a indulgere sugli errori grammaticali, ma di fronte a una scelta pragmatica non adeguata giudica negativamente la personalità dell'apprendente.

1. *Obiettivi e domande di ricerca*

L'obiettivo dello studio è verificare il potenziale impatto di un modulo di DDL in telecollaborazione sul miglioramento della consapevolezza pragmatica e metapragmatica relativa alla scrittura di email formali in apprendenti di italiano L2 in Tirolo. Per perseguire questo obiettivo abbiamo formulato le seguenti domande di ricerca:

- 1) Quanto sono accurati i giudizi degli apprendenti sugli aspetti pragmatici della scrittura di email formali (consapevolezza pragmatica) prima e dopo il modulo di telecollaborazione?

- 2) Come cambia la capacità di riflettere consapevolmente sulle ragioni sottostanti ai meccanismi di mappatura forma-funzione-contesto (consapevolezza metapragmatica) prima, durante e dopo il modulo?

2. *Il corpus e gli elementi pragmatici in focus*

Come abbiamo detto nell'introduzione, la scrittura di email appartiene a un genere testuale ancora non completamente standardizzato. Tuttavia, esistono alcuni elementi formali che caratterizzano questo genere testuale. Per riconoscerli abbiamo raccolto un corpus di email di parlanti nativi e di apprendenti, attraverso questionari online (Google Form e Limesurvey) in cui chiedevamo di reagire ai due seguenti scenari.

Email 1: *Immagina di star facendo un corso con il Dr. Brocca. Domani devi fare una presentazione in classe. Non hai avuto tempo per studiare perché dovevi prepararti a un esame di inglese e ti accorgi che il materiale da presentare è più di quello che avevi previsto. Scrivi una mail al professore: la tua speranza è spostare la presentazione.*

Email 2: *Hai fatto un corso con il Dr. Brocca. Hai consegnato il tuo portfolio il 01.02.2020 adesso è il 01.03.2020 e non hai ancora ricevuto il voto. Ti serve il voto per registrarti per una borsa di studio. Manda una mail al prof.: il tuo obiettivo è ricevere il voto al più presto.*

Le email raccolte sono state realizzate da parlanti nativi di italiano e alcuni apprendenti germanofoni di italiano al livello intermedio e avanzato. Entrambi i gruppi sono composti perlopiù da studenti universitari. Così facendo si sono raccolte 114 email di apprendenti e 200 di parlanti nativi. Le email sono state poi analizzate in base alle loro caratteristiche pragmatiche (Brocca & Nuzzo, 2024). Questo ha permesso di individuare sei parti che generalmente compaiono nell'email formale:

1. aggettivo nel saluto iniziale,
2. titolo/nome del destinatario nel saluto iniziale,
3. frase introduttiva,
4. richiesta nel corpo del messaggio,
5. frase conclusiva,
6. formula di congedo.

Abbiamo quindi stabilito di basare su queste parti l'analisi durante l'intervento didattico.

3. *Partecipanti*

Per rispondere alle domande di ricerca abbiamo raccolto dati provenienti da apprendenti di italiano che hanno partecipato a una telecollaborazione. Per sapere se i giudizi degli apprendenti diventano più accurati nel corso dell'intervento didattico abbiamo dovuto stabilire uno standard. Per questo abbiamo raccolto i giudizi di accettabilità delle email anche da parte di un gruppo di esperti.

3.1. *Gli apprendenti*

Otto apprendenti di italiano L2 iscritti a un corso di didattica della lingua italiana presso la *Fakultät für LehrerInnenbildung* (Facoltà per la formazione degli insegnanti) dell'Università di Innsbruck sono stati inclusi nello studio. La loro L1 era il tedesco. Tra gli otto, sette erano di genere femminile e uno di genere maschile, tutti al quarto semestre. L'età media era di 20,5 anni (Deviazione standard (DS) = 0,7). Sette di loro hanno valutato la loro competenza in italiano al livello B2 del QCER (Consiglio d'Europa, 2020), mentre uno studente ha dichiarato il livello B1.

3.2. *Gli esperti*

Dieci professori universitari, di madrelingua italiana e docenti di varie materie (escluse la linguistica e la didattica delle lingue) del Centro e del Nord Italia, sono stati selezionati come esperti per fornire i dati di riferimento. Gli esperti avevano un'età media di 48,2 anni (DS = 6,6) e sette di loro erano maschi.

4. Contesto e modalità di insegnamento degli elementi in focus

Visto che i nostri informanti tedescofoni hanno imparato l'italiano a scuola, è utile capire se e come hanno avuto la possibilità di ricevere un input adeguato. Abbiamo pertanto mandato un questionario online a 234 insegnanti di italiano delle scuole superiori del Tirolo, immaginando che tali insegnanti potessero darci indicazioni su come viene insegnata l'email formale a scuola. Il questionario raccoglieva dati demografici degli insegnanti e i metodi usati per insegnare le email formali. Inoltre, agli insegnanti è stato chiesto di valutare l'adeguatezza di cinque email, secondo una scala da 1 a 4. Il paragrafo 3.6 fornisce ulteriori dettagli sulle email e sulle scale, che sono le stesse utilizzate nei questionari somministrati agli insegnanti in formazione prima e dopo il modulo di telecollaborazione.

L'indagine è stata completata da 13 insegnanti, 10 dei quali erano donne. In media, gli insegnanti partecipanti avevano 47,87 anni (DS = 1,41). Due insegnanti si sono valutati al livello C2 nella conoscenza dell'italiano, tre al livello C1, cinque al B2 e i restanti tre al B1. Nove hanno dichiarato di aver trascorso un periodo significativo in un ambiente di lingua italiana.

Per quanto riguarda l'insegnamento dell'email formale nelle classi di italiano in Tirolo, tutti gli insegnanti hanno dichiarato di proporre attività formali sulla posta elettronica alle classi delle scuole superiori. Inoltre, le opinioni degli insegnanti sull'adeguatezza delle email sono generalmente in linea con quelle degli esperti madrelingua a cui abbiamo chiesto di giudicare le stesse email. C'è tuttavia qualche eccezione: ad esempio, l'uso di *signor(e)* o *sig.* nel saluto iniziale quando ci si rivolge a un professore universitario è stato percepito come notevolmente inappropriato dai madrelingua, ma non da tutti gli insegnanti (si veda Nuzzo & Brocca, in stampa).

Inoltre, sono stati esaminati nove libri di testo di italiano come lingua straniera tra i più utilizzati nelle scuole superiori tirolesi. Nei libri di testo sono state individuate nove occorrenze di email formali, che riguardano cinque dei nove volumi (Albano & Marin, 2009; 2014; Langwieser-Posawetz et al., 2022; Marin & Albano, 2014; Orlandino et al., 2016; Ritt-Massera & Truxa, 2018; Rizzo et al., 2018; Rizzo et al., 2018). I testi che riportano episodi didattici con l'email formale sono riassunti nella figura 3. Le email vengono didattizzate e il più delle volte viene richiesto di produrre un'email formale per risolvere un task

autentico (ad esempio prenotare una stanza, esprimere una lamentela ecc.). Tutti gli esempi presentano titoli (*dott.*, *sig.* ecc.) e formule di apertura, nonché un fraseggio standard nella frase conclusiva, accompagnato da chiusure comuni: tali esempi sono stati considerati altamente naturali e appropriati sia dagli autori, sia da una studentessa universitaria di 24 anni, che ha condotto l'analisi dei libri di testo.

Libro di testo	Numero di episodi didattici con un'email formale
<i>Detto fatto maturità</i> (Ritt-Massera & Truxa, 2018)	1
<i>Di nuovo insieme Austria A1-A2, B1</i> (Langwieser-Posawetz et al., 2022) [due volumi]	1, 4
<i>Espresso ragazzi</i> 1, 2, 3 (Orlandino et al., 2016; Rizzo et al., 2018a; Rizzo et al., 2018b) [tre volumi]	0, 1, 2
<i>Progetto italiano junior</i> 1, 2, 3 (Albano & Marin, 2009; 2014; Marin & Albano, 2014) [tre volumi]	0, 0, 0

Figura 3. Occorrenze di episodi di insegnamento di email formale nei libri di testo analizzati

Alla fine della nostra analisi dell'input abbiamo potuto concludere che, in base agli insegnanti intervistati e ai libri considerati, l'email formale viene tematizzata in modo quantitativamente rilevante e qualitativamente adeguato.

5. Metodo, materiali e consegne

Per l'analisi di acquisizione di elementi pragmatici, abbiamo condotto una analisi con metodo misto (*mixed-method*). Da una parte abbiamo seguito un'analisi quantitativa, dall'altra abbiamo triangolato i risultati ottenuti con l'analisi qualitativa. I dati analizzati quantitativamente provengono da giudizi di adeguatezza pragmatica. Questa analisi ha seguito un design pre/post-intervento, dove l'intervento consisteva nel

modulo di telecollaborazione.

I dati analizzati qualitativamente provenivano da questionari con risposte aperte e da dichiarazioni registrate durante la telecollaborazione. Lo schema riportato nella figura 4 riassume le modalità di raccolta dei dati. I dati a) sono serviti per l'analisi quantitative mentre i dati b) per l'analisi qualitativa.

Dati di insegnanti in formazione	a. Questionario con giudizi di adeguatezza pragmatica		a. Questionario con giudizi di adeguatezza pragmatica
	b. Giudizi metapragmatici a risposta libera	b. Osservazioni della telecollaborazione e prodotti scritti	b. Giudizi metapragmatici a risposta libera
	Marzo-aprile 2023	Aprile-maggio 2023 4 settimane di intervento telecollaborativo	Maggio-giugno 2023
Dati di esperti	a. Questionario con giudizi di adeguatezza pragmatica Dicembre 2023		

Figura 4. Design pre-post con confronto con esperti per l'analisi quantitativa (a) e aspetti longitudinali per l'analisi qualitativa (b)

L'intervento didattico è consistito in una serie di esercizi in cui gli apprendenti erano portati ad analizzare le email del corpus LADDER (Brocca, 2024b) e a ricavarne, in telecollaborazione, le tipiche difficoltà pragmatiche da parte di apprendenti germanofoni. Il modulo di telecollaborazione si inseriva all'interno di un seminario di didattica dell'italiano L2 per gli apprendenti germanofoni, e in un corso sulla didattica delle lingue moderne per i partner dell'università romana. La figura 5 riporta in modo schematico gli obiettivi settimanali della telecollaborazione.

Settimana 1	Settimana 2	Settimana 3	Settimana 4
Osservazione di email di L1 e L2 e familiarizzazione con i fenomeni	Osservazione sintetica del corpus	Osservazione analitica di un fenomeno a scelta	Creazione di un modulo didattico

Figura 5. Obiettivi settimanali del modulo di telecollaborazione

Le videochiamate erano organizzate in modo autonomo dai partecipanti: le coppie o i gruppi di tre sceglievano l'orario per i loro incontri settimanali, che duravano dai 60 ai 120 minuti seguendo la consegna che veniva inviata di volta in volta. Tutto il materiale, inclusa la consegna, veniva gestito nella piattaforma Microsoft Teams che serviva anche per le videochiamate e per archiviare le relative videoregistrazioni. Le consegne dei quattro incontri vengono riportate in appendice.

6. I dati

In questo paragrafo si riportano le modalità di raccolta dei dati e si descrivono i metodi usati per l'analisi qualitativa e quantitativa.

Per rispondere alle domande di ricerca, abbiamo analizzato i giudizi di accettabilità pragmatica in un confronto pre- e post-intervento, e raccolto commenti metapragmatici. Per tali dati abbiamo somministrato un questionario online agli apprendenti chiedendo di valutare cinque email. Le email erano tratte dal corpus LADDER e leggermente modificate in modo da contenere le sei parti prototipiche, descritte nel paragrafo 3.2. Tuttavia, per rendere il test più interessante e realistico, nella quarta email mancava la richiesta esplicita (parte 4) e una vera separazione tra frase conclusiva (parte 5) e commiato (parte 6). Le email erano presentate con una indicazione delle diverse parti in modo che l'informante potesse dare un giudizio su ogni singola parte, come si può osservare nel seguente esempio:

*Gentilissimo (1) sig.re [nome del docente] (2),
non ho avuto il tempo per preparare la presentazione di domani, perché
ho dovuto studiare per un importante esame di inglese. Dato che il*

materiale è molto ho ancora bisogno di un po' di tempo (3).
Per questo motivo le sarei grato se potessi rimandare la presentazione.
(4)
La ringrazio in anticipo per la comprensione. (5)
Cordialmente (6)

Ai partecipanti è stato chiesto di valutare l'adeguatezza di ciascuna parte utilizzando una scala Likert a quattro punti: da *molto adeguata* (1) a *per niente adeguata* (4) con l'opzione *non posso rispondere, non so*. Lo stesso test è stato somministrato sia agli apprendenti prima e dopo l'intervento, sia agli esperti.

Dopo ogni email due domande miravano a elicitarne commenti metapragmatici:

1. *Nota qualcosa di particolarmente gentile o di particolarmente scortese? Che cosa?*
2. *Se un/a alunno/a scrivesse questa email durante un esercizio in classe, correggerebbe qualcosa? Che cosa?*

Per valutare la precisione e la coerenza dei giudizi pragmatici (domanda di ricerca 1), abbiamo calcolato le varianze e le deviazioni standard delle valutazioni degli apprendenti e degli esperti. I risultati hanno evidenziato un alto livello di variabilità individuale nelle valutazioni, soprattutto tra gli esperti (varianza = 1,49; DS = 1,22). Nonostante la variazione individuale, abbiamo ridotto i giudizi dei 10 esperti a un unico valore di riferimento costituito dalla moda (il valore più frequente) degli esperti. Per esempio, all'apertura *Buongiorno professore* un esperto ha attribuito il valore 2 della scala (abbastanza adeguato), tre esperti il valore 3 (non molto adeguato) e sei esperti il valore 4 (per niente adeguato). In questo caso il valore di riferimento è stato stabilito su per niente adeguato.

Le risposte dei singoli apprendenti prima e dopo la telecollaborazione sono state confrontate con il valore di riferimento derivato dal giudizio degli esperti. Alla distanza dal valore di riferimento è stato attribuito un punteggio da 0 a 3: zero indica che la risposta dell'insegnante in formazione coincide con il valore di riferimento, ossia che il giudizio dell'insegnante in formazione sull'appropriatezza di una parte specifica dell'email corrisponde a quello degli esperti. Più il punteggio è alto più la disparità rispetto al valore di riferimento aumenta.

Alla fine, abbiamo ottenuto una lista di dati che indicava quanti degli otto apprendenti si distanziavano dal valore di riferimento e di quanto

(da 0 a 3) per ogni parte dell'email e per ogni email. In tutto abbiamo raccolto 224 osservazioni prima e altrettante dopo l'intervento. Una tale quantità di dati è stata analizzata grazie a test di statistica descrittiva condotti attraverso il programma R (versione 4.2.2.; R Core Team, 2022) e il pacchetto tidyverse (versione 1.3.2; Wickham et al., 2019).

Per valutare lo sviluppo della competenza metapragmatica (domanda di ricerca 2) abbiamo valutato i giudizi delle risposte aperte. Abbiamo confrontato le risposte raccolte prima e quelle dopo l'intervento osservando le differenze nel loro contenuto e in aspetti formali.

7. Risultati e discussione

Si presentano ora i risultati dell'analisi quantitativa e dell'analisi qualitativa.

7.1. La consapevolezza pragmatica

La figura 6 presenta un grafico a barre sovrapposte che mostra il grado di differenza tra i giudizi degli apprendenti e il valore di riferimento sia prima (barra di sinistra) che dopo (barra di destra) il modulo. Dal grafico si può osservare che, dopo l'intervento, le valutazioni degli apprendenti si sono avvicinate maggiormente al valore di riferimento: 99 risposte su 224 corrispondevano al valore di riferimento nel questionario somministrato prima del modulo di telecollaborazione, mentre 124 risposte erano in linea con il valore di riferimento dopo il modulo. Tuttavia, il numero di giudizi che si discostano dal valore di riferimento di due o tre gradi è rimasto quasi invariato: da 60 si è abbassato a 53. Per confrontare se la differenza prima e dopo l'intervento fosse significativa, abbiamo utilizzato il test di Wilcoxon (W) con correzione di continuità. Questo test non parametrico è stato scelto perché i dati non seguivano una distribuzione normale (ovvero una curva gaussiana con più dati nel centro e meno negli estremi) e presentavano caratteristiche ordinali (ovvero quando la distanza tra un valore e l'altro non è conosciuta e i suoi valori rappresentano categorie con qualche classificazione intrinseca) (Levshina, 2015, p. 110). I valori di p ottenuti dal test Wilcoxon, che confronta i giudizi degli apprendenti prima dell'intervento con i giudizi dopo l'intervento, sono statisticamente significativi ($W = 27721$, $p = 0,0283$). Questo ci permette di escludere che le differenze che vediamo

tra prima e dopo l'intervento siano attribuibili al caso.

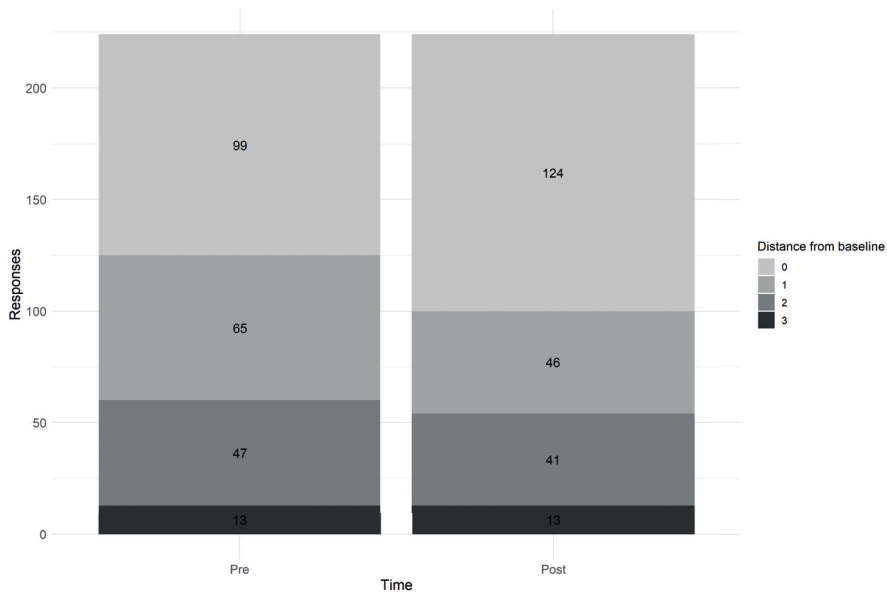


Figura 6. Distanza del giudizio degli apprendenti dal valore di riferimento prima e dopo l'intervento

Per sapere dove gli apprendenti hanno avuto più difficoltà, abbiamo esaminato le diverse parti delle email. La figura 7 mostra questa analisi con una serie di grafici a barre sovrapposte. Ogni grafico confronta la distanza rispetto il giudizio degli esperti prima e dopo l'intervento. Ogni riga mostra le email ordinate dall'alto verso il basso (dall'email 1 all'email 5). Ogni colonna mostra le valutazioni delle singole parti, indicate con p1, p2, ecc. fino a p6. I rettangoli tratteggiati indicano le parti di email che secondo gli esperti sono completamente o parzialmente inappropriate.

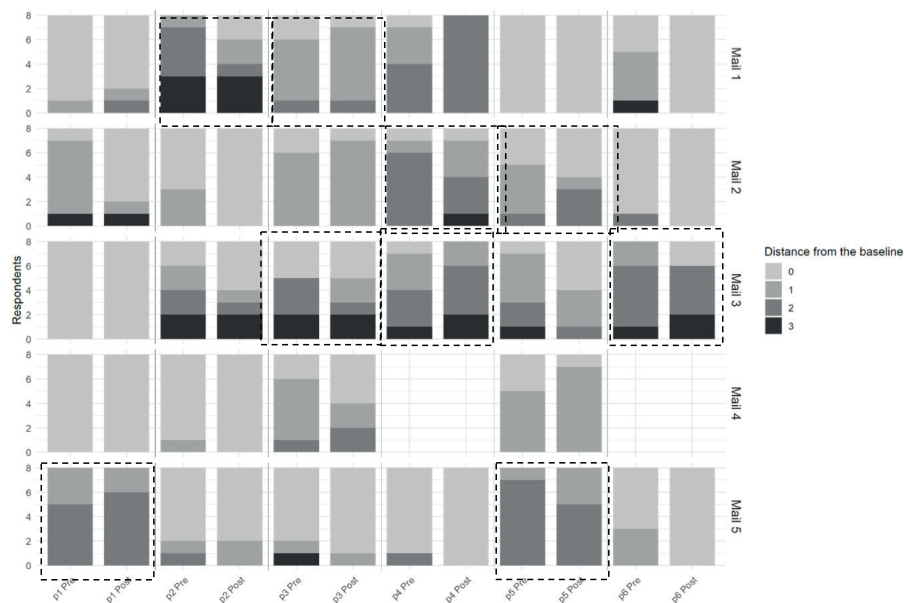


Figura 7. Accordo tra i giudizi del gruppo di apprendenti e il gruppo di riferimento prima e dopo l'intervento divisi per email e parti di email

Osservando la disposizione dei rettangoli tratteggiati si vede che questi corrispondono spesso a barre scure. In altre parole, gli esperti giudicano queste parti di email non adeguate, ma gli apprendenti le giudicano adeguate. Insomma, gli apprendenti difficilmente riconoscono le parti inadeguate, mentre hanno meno difficoltà a riconoscere le parti adeguate. Vedremo in seguito il perché.

La figura 8 ci offre anche una prospettiva diacronica: è possibile individuare un gruppo dove gli apprendenti sono d'accordo con gli esperti sia prima che dopo l'intervento (dove il colore è chiaro in entrambe le colonne), un gruppo dove l'accordo tra apprendenti ed esperti migliora dopo l'intervento (quando la colonna di sinistra è scura e quella di destra è più chiara), e un gruppo dove l'accordo peggiora o resta uguale dopo l'intervento (quando entrambe le colonne sono scure). Riassumiamo alcuni esempi per ogni gruppo nella figura 8.

Gruppo	Tipo di sviluppo	Esempi di espressioni linguistiche	
a)	Accordo prima dell'intervento	Mail 3 p1: <i>Gentile prof. [cognome]</i>	
	Accordo dopo l'intervento	Mail 1 p5: <i>Grazie in anticipo per la sua comprensione</i>	
b)	Non accordo prima dell'intervento	Mail 2 p2: <i>Professor [cognome]</i> Mail 5 p4: <i>Per questo motivo Le chiedo cortesemente di spostare la presentazione</i>	
	Accordo dopo l'intervento	Mail 5 p6: <i>AugurandoLe buon proseguimento di giornata La saluto cordialmente</i> Mail 1 p6: <i>Cordialmente</i> Mail 2 p6: <i>Cordiali saluti</i>	
	c)	Non accordo prima dell'intervento	Mail 3 p2: <i>Buongiorno</i> Mail 5 p1: <i>Spett.le</i>
		Non accordo dopo l'intervento	Mail 1 p2: <i>Sig. [cognome]</i> Mail 2 p4: <i>Per favore, rimandiamo la presentazione?</i> Mail 3 p6: <i>Tanti saluti</i>

Figura 8. Parti di email secondo il loro accordo tra il gruppo di apprendenti e il gruppo di riferimento

I tre possibili sviluppi coincidono con tre diversi tipi di espressioni linguistiche: il gruppo a) è composto da alcuni fraseologismi tipici dell'email formale; espressioni comuni e che sono descritte anche nei manuali. Per queste espressioni il transfer dalla L1 è positivo, ovvero la pragmatica della L2 corrisponde a quelle della L2 e quindi le competenze pregresse della L1 (tedesco) aiutano nell'acquisizione della L2 (italiano). Nel gruppo b) si trovano sia dei fraseologismi sintatticamente elaborati appartenenti a un dominio formale (mail 5, p4 e p6), sia alcune formule di chiusura tipiche della corrispondenza

scritta (mail 1, p6 e mail 2, p6). Per *Professore [cognome]* (mail 2, p2), invece, l'accordo avviene al contrario: prima dell'intervento viene erroneamente giudicato appropriato mentre dopo l'intervento viene giudicato inappropriato, in accordo con il gruppo di riferimento. Questo gruppo di espressioni non fa parte del repertorio dell'insegnamento scolastico ed è probabile che gli apprendenti abbiano potuto esprimere giudizi adeguati sulla loro accettabilità grazie all'osservazione del corpus durante la telecollaborazione.

Infine, il gruppo c) mostra espressioni della lingua formale orale come *buongiorno* (mail 3, p2). Si osservano anche espressioni della lingua scritta informale (*tanti saluti*) e della lingua scritta commerciale (*spett.le*). Altri disaccordi si notano nell'uso dell'appellativo *sig.* per rivolgersi a un docente universitario (mail 1, p2) e della richiesta diretta *Per favore, rimandiamo la presentazione?*. Tutti i casi del terzo gruppo comprendono espressioni giudicate inappropriato dal gruppo di riferimento e parzialmente appropriate da parte degli apprendenti. Queste espressioni non fanno parte del corpus, perché sono espressioni che i parlanti nativi non usano nell'email tra studente e professore. Per questo gli apprendenti non ricevono un'evidenza negativa attraverso la sola analisi del corpus, ovvero non gli viene segnalato che queste espressioni non sono adeguate in italiano. Infatti, il corpus presenta solo email adeguate e non email inadeguate in cui siano segnalate le inapproprietezze. Per riconoscerle, sarebbe stato necessario l'aiuto dei madrelingua. Vedremo nelle conclusioni (§ 8. di questo capitolo) perché questo non ha funzionato.

Torniamo adesso alla domanda di ricerca 1): Quanto sono accurati i giudizi degli apprendenti sugli aspetti pragmatici della scrittura di email formali (consapevolezza pragmatica) prima e dopo aver completato il modulo?

Le valutazioni delle parti considerate appropriate dagli apprendenti mostrano un accordo maggiore dopo l'intervento. Al contrario, il riconoscimento delle parti inappropriato non mostra un miglioramento dopo l'intervento. Questo perché l'apprendente può osservare l'evidenza positiva in ciò che il corpus mette a disposizione, ma non l'evidenza negativa (che il corpus non mette a disposizione). Cioè, l'apprendente riceve input esplicito su cosa è accettabile, ma l'input su cosa non è accettabile è solo implicito, perché nel corpus non sono segnalate le scelte non appropriate che un apprendente potrebbe fare. A questo avrebbe dovuto provvedere il feedback del partner nativo. Ad attenuare i risultati dell'intervento contribuisce anche il fatto che le competenze pragmatiche erano già avanzate prima dell'intervento.

Infine, è difficile che gli apprendenti si allineino completamente al giudizio degli esperti: sia perché il giudizio stesso degli esperti sottostà a una forte variazione individuale, sia perché studenti (anche parlanti nativi) e docenti seguono dei modelli diversi e a volte difendono una loro scelta identitaria (si veda § 2.1., capitolo I).

7.2. *La consapevolezza metapragmatica*

Per rispondere alla domanda di ricerca 2, ci siamo avvalsi dei dati provenienti dalle risposte aperte dei questionari e di osservazioni durante la telecollaborazione. Il numero di risposte prima e dopo l'intervento è lo stesso (30 risposte). Osserviamo due esempi prima dell'intervento in cui emerge la competenza metapragmatica dell'apprendente: nell'esempio (1), l'apprendente mostra di sapere quale espressione è più appropriata per rivolgersi a un docente:

(1) *Correggerai il sig. con prof. visto che si tratta di un professore.*

Anche l'esempio (2) mostra competenza metapragmatica: l'insegnante in formazione si riferisce alla parte dell'email 4 «non ho tempo di preparare la presentazione perché sono stato a un concerto di musica barocca».

(2) *Il motivo della parte 4 sembra scortese perché non è davvero una giustificazione per rimandare la presentazione.*

I seguenti due esempi, invece, sono tratti dai commenti dopo l'intervento. Sempre riferendosi all'email 4, un altro insegnante in formazione osserva che la mancanza della richiesta rende l'email scortese (3).

(3) *L'alunno ha già fissato che va bene che non fa la presentazione e a me sembra molto scortese perché non è nemmeno sua scelta. L'alunno dovrebbe almeno chiedere se sarebbe possibile avere più tempo...*

Mostriamo poi un commento che si riferisce alla formula *cari saluti* usata in chiusura e ritenuta troppo informale per questa situazione.

- (4) *Alla fine la mail è troppo confidenziale, dovrebbe usare p.e. cordiali saluti o La ringrazio in anticipo.*

Come si vede da questi esempi, un cambiamento qualitativo nei commenti prima e dopo l'intervento non è evidente. Tuttavia, si notano alcuni isolati esempi di come alcuni giudizi su componenti pragmatiche specifiche dell'italiano diventino più precisi e basati sui dati. Questi commenti si concentrano sui problemi nell'apertura e nelle formule di chiusura come mostrano i seguenti esempi (5-8).

- (5) *Le formulazioni Spettabile e in fede vengono usate più raramente riguardo alla corrispondenza tra uno studente e il professore secondo noi. Ci sembrano più termini usati in ambito giuridico.* (Ens_Par, risposta scritta durante la telecollaborazione 2)

- (6) *In Italia il titolo dottore è per tutti quelli che si sono laureati; professore è un titolo più alto, riservato a chi insegna a livello accademico; invece, in Austria ogni insegnante nella scuola superiore è indirizzato con professore anche se non hanno questo titolo ufficialmente. Dottore potrebbe apparire più alto per gli austriaci e quindi è anche stato usato tanto nelle mail L2.* (Ens_Par, risposta scritta durante la telecollaborazione 4)

- (7) *Gli studenti L2 hanno preferito utilizzare l'appellativo Signore per il destinatario (che non è non molto corretto), anche se una gran parte degli studenti L2 ha comunque utilizzato le formule corrette professore o dottore.* (Hur_Anz, risposta scritta durante la telecollaborazione 4)

- (8) *Ho imparato ad esempio che la chiusura di una mail formale è più una forma standard per gli italiani e non importa il contenuto della mail [...] Di conseguenza, si deve sottolineare l'importanza di una chiusura del testo quando si insegna la mail formale agli alunni austriaci.* (Questionario dopo l'intervento)

È anche però il caso di notare che alcuni commenti si allontanano dal giudizio degli esperti più di quanto facessero prima dell'intervento.

- (9) *Non sapevo che si usa in fede quando non si sa la destinatario.* (Questionario dopo l'intervento)

(10) Buongiorno è un saluto formale e molto usato che io pensavo che fosse inadeguato. (Questionario dopo l'intervento)

Visto che queste opinioni non possono essere basate sui dati del corpus, devono provenire dallo scambio in telecollaborazione, ovvero da opinioni dei partner parlanti nativi.

Quindi, tornando alla domanda di ricerca 2, i dati non mostrano in modo chiaro una crescente capacità di riflettere consapevolmente sulle ragioni sottostanti ai meccanismi di mappatura forma-funzione-contesto durante l'intervento. Tuttavia, sono presenti alcune osservazioni che gli apprendenti hanno formulato sulla base dei dati e della telecollaborazione.

8. Osservazioni conclusive

In questo capitolo abbiamo presentato uno studio empirico che descrive lo sviluppo della consapevolezza pragmatica e metapragmatica durante una telecollaborazione. I protagonisti sono apprendenti di italiano L2 a livello intermedio e avanzato. Gli apprendenti hanno partecipato a un modulo telecollaborativo di quattro settimane in cui dovevano analizzare assieme a dei partner, studenti presso l'Università Roma Tre, un corpus secondo l'approccio DDL. Gli elementi pragmatici oggetto dell'intervento sono tratti da richieste scritte per email rivolte da studenti universitari ai loro docenti.

Lo studio indaga se e come l'intervento didattico abbia portato a una progressione delle competenze pragmatiche e metapragmatiche. I risultati basati su un pre-post design mostrano che:

1. la competenza pragmatica è avanzata in modo significativo nel corso della collaborazione;
2. la competenza metapragmatica non mostra evidenze di progresso né per il numero dei commenti, né per la loro qualità. Tuttavia, i dati mostrano che il sostegno dei partner madrelingua e l'uso dei dati analizzati con l'approccio DDL porta a commenti più precisi. Soprattutto lo studio evidenzia che il processo di apprendimento è stato condotto in modo induttivo, attraverso la collaborazione tra pari e sviluppando l'autonomia degli apprendenti.

L'analisi, però, ha mostrato anche qualche limite sul funzionamento dell'intervento didattico. Gli apprendenti riescono ad allinearsi ai

giudizi degli esperti nei casi di evidenza positiva, ovvero nei casi in cui possono osservare la presenza di determinate forme linguistiche e associarle a un appropriato uso pragmatico. Invece, riconoscono con più difficoltà i casi in cui la forma linguistica non è appropriata. Emblematico è il caso di *sig.* per rivolgersi al professore, che a volte viene giudicato come adeguato anche dopo l'intervento. In questo caso, oltre alla mancanza dell'evidenza negativa nel corpus, anche il transfer dalla L1 potrebbe giocare un ruolo determinante. Per bilanciare l'effetto dell'evidenza negativa, l'intervento didattico basato sul DDL è stato inserito in un contesto di telecollaborazione. Le competenze pragmatiche degli studenti romani avrebbero dovuto essere in grado di richiamare l'attenzione dell'apprendente su eventuali scelte pragmatiche inappropriate. Tuttavia, alcune osservazioni degli apprendenti mostrano che la fiducia nel parlante nativo ha portato a formulare giudizi di accettabilità opposti a quelli degli esperti: come il fatto che *spett.le* sia un titolo usato quando non si conosce il mittente. Lo *scaffolding* degli studenti di Roma non ha sempre aiutato perché gli stessi studenti universitari italiani usano criteri di accettabilità pragmatica diversi degli esperti, come già alcune ricerche hanno mostrato (Andorno, 2014). Questo fatto non è limitato alle email: le intuizioni dei nativi non sempre riflettono l'uso reale del linguaggio (Glaser, 2014). Il modulo di telecollaborazione avrebbe invece tratto vantaggio sia da una fase esplicita condotta in plenum o con un gruppo più esteso di pari (si veda anche Usó-Juan et al., 2006), sia da feedback da parte dell'insegnante. Inoltre, l'uso di software più moderni per l'analisi basata sui corpora (come Sketch Engine) avrebbe reso più evidenti alcune inadeguatezze pragmatiche che ai nostri protagonisti e ai loro partner a Roma sono sfuggite.

Capitolo IV

Strumenti pragmalinguistici per partecipare a una conversazione

Come abbiamo visto nel capitolo I, la gestione della conversazione rientra fra le macroaree di interesse della pragmatica (si vedano, tra molti, Bazzanella, 2008; Levinson, 1983; Yule, 1996) e negli ultimi decenni è stata oggetto di studio anche in relazione all'acquisizione di lingue seconde (capitolo I, § 2.2.). Questo interesse si è sviluppato in parte come reazione alla forte tendenza dei primi studi empirici su pragmatica e acquisizione di L2 a focalizzarsi su singoli atti linguistici (Kasper, 2006). Tra i lavori che hanno indagato lo sviluppo di competenze interazionali nelle varietà di apprendimento (si veda una rassegna di studi internazionali in Taguchi & Roever, 2017: 113-123; in ambito italiano, si veda, per esempio, Pallotti & Rosi, 2015), alcuni lo hanno fatto nel contesto della comunicazione mediata dal computer. Uno dei primi tra questi studi che si sono concentrati su «the computer-mediated development and enactment of L2 pragmatic competence at the discourse level» (Cunningham, 2019: 379) è quello di González-Lloret (2011). Attraverso la microanalisi conversazionale dei dati longitudinali di una apprendente durante una telecollaborazione, l'autrice mostra come la protagonista sia stata in grado di migliorare la propria competenza nel parlare di problemi personali e nel rispondere agli altri che parlano dei loro problemi. Lo studio di caso proposto da Gonzales (2013) analizza l'evoluzione delle chiusure conversazionali nelle chat di un apprendente dello spagnolo impegnato in uno scambio virtuale con un parlante nativo sulla piattaforma Livemocha: nell'arco di un anno, l'autrice osserva il passaggio da chiusure brusche a chiusure elaborate. Barron e Black (2015) si concentrano sulla gestione del topic conversazionale e sull'uso dei backchannel nel contesto di un'interazione orale tramite videochiamata in inglese L2. Lo studio mostra esiti molto diversi nei due apprendenti osservati: uno raggiunge alti livelli di abilità pragmatica mostrandosi attivo nel proporre cambi di argomento e abile nel variare l'uso dei backchannel, mentre l'altro lascia il lavoro di sviluppo del topic al suo interlocutore L1 senza proporre cambi di argomento e fa un

uso molto limitato dei backchannel.

Questi studi si sono focalizzati sull'acquisizione spontanea di competenza (o consapevolezza) pragmatica, ossia della capacità di riconoscere e utilizzare in tempo reale forme linguistiche adeguate al contesto e alle funzioni comunicative desiderate (Taguchi, 2011; si veda Capitolo I, § 1.). Come abbiamo discusso nel capitolo I (§ 3.), alla competenza pragmatica si può affiancare la consapevolezza metapragmatica, per il cui sviluppo in L2 si ricorre in ambito didattico a compiti di stimolo della consapevolezza (*consciousness- o awareness- raising task*, Ishihara, 2009; Ishihara & Cohen, 2022). L'uso di *consciousness-raising task* incentrati su aspetti della conversazione viene illustrato per esempio in Bardovi-Harlig et al. (1991), Barraja-Rohan (2011), Haugh e Chang (2015), Huth (2006), Liddicoat e Crozet (2001). Vediamo brevemente qualche dettaglio su questi lavori.

Lo studio di Bardovi-Harlig et al. (1991) è stato uno dei primi a proporre la creazione di materiali didattici in grado di stimolare la consapevolezza degli apprendenti di L2 su aspetti dell'interazione nella lingua bersaglio, concentrandosi in particolare sulle chiusure conversazionali in inglese americano. Una decina di anni dopo, Liddicoat e Crozet (2001) hanno realizzato una sperimentazione didattica con studenti australiani di francese come lingua straniera. L'obiettivo era quello di aiutarli a sviluppare consapevolezza delle modalità con cui viene affrontata in francese la routine dei saluti a inizio settimana. La scelta è ricaduta su questo aspetto interazionale perché uno degli autori, in un precedente studio contrastivo tra francese e inglese australiano (Liddicoat, 1997), aveva notato una notevole differenza cross-culturale nello sviluppo dell'interazione a partire dalla domanda convenzionale «*T'as passé un bon weekend? / Did you have a good weekend?*»: mentre nella varietà australiana dell'inglese era percepita come l'inizio di uno scambio breve e rituale, in francese era sentita come una vera e propria richiesta di raccontare piuttosto analiticamente e sinceramente gli eventi del fine settimana. Più recentemente, Huth (2006) ha proposto l'insegnamento della sequenza complimento e risposta in tedesco LS a studenti universitari nordamericani, mentre Barraja-Rohan (2011) ha cercato di stimolare la consapevolezza di un gruppo di migranti adulti, apprendenti dell'inglese in Australia, su alcuni concetti fondamentali dell'analisi conversazionale, guidandoli a diventare essi stessi analisti del parlato nella lingua obiettivo. Infine, Haugh e Chang (2015) hanno affrontato lo sviluppo della consapevolezza metapragmatica in relazione ad aspetti della (s)cortesia linguistica, proponendo attività di

consciousness raising per attirare l'attenzione degli apprendenti sulle differenze sociopragmatiche tra parlanti australiani di inglese e parlanti taiwanesi di cinese mandarino nel ricorrere alla presa in giro scherzosa durante le interazioni tra amici.

Gli interventi didattici elaborati nei lavori appena presentati sono stati proposti nel contesto di classi di lingua, con un insegnante – spesso lo stesso ricercatore – che guidava direttamente gli apprendenti nel percorso di sviluppo della consapevolezza metapragmatica. Risulta invece inesplorato l'uso di attività per lo sviluppo di consapevolezza metapragmatica su aspetti di gestione della conversazione in ambienti telecollaborativi, e quindi nell'ambito di scambi tra pari. In questi contesti, come già evidenziato nei capitoli precedenti, è possibile stimolare la riflessione attiva e autonoma degli apprendenti, facendo assumere loro i panni dei ricercatori e guidandoli nell'analisi di campioni di parlato nella lingua bersaglio.

1. *Obiettivi e domande di ricerca*

Muove da queste premesse lo studio a cui è dedicato il presente capitolo. L'obiettivo è analizzare gli effetti di un modulo telecollaborativo di sei settimane mirato allo sviluppo di consapevolezza metapragmatica in relazione all'uso di espressioni con funzione interazionale e metatestuale all'interno della conversazione. Per raggiungere l'obiettivo dello studio verranno utilizzate diverse fonti di dati, presentate nei prossimi paragrafi, e si cercherà di rispondere alle seguenti domande di ricerca:

1. Quali segnali di sviluppo della consapevolezza metapragmatica si possono individuare in un'attività di analisi del proprio parlato svolta in telecollaborazione da apprendenti e parlanti nativi dell'italiano?
2. Quali segnali di sviluppo della consapevolezza metapragmatica si possono individuare nei commenti orali prodotti dagli apprendenti durante lo svolgimento dell'attività e nelle risposte a un questionario finale di riflessione sul percorso?

2. *Gli elementi pragmatici oggetto dell'attività di consciousness raising*

Le attività di sviluppo di consapevolezza metapragmatica proposte nel modulo telecollaborativo si sono focalizzate sulle diverse espressioni linguistiche che possono essere utilizzate per gestire un topic conversazionale (aprirlo, chiuderlo per concludere la conversazione o per proseguitarla introducendone uno nuovo, riprenderne uno affrontato in precedenza) e per manifestare di essere in accordo o in disaccordo con un'opinione, una proposta o una considerazione dell'interlocutore. Si tratta di funzioni conversazionali prevalentemente realizzate per mezzo di segnali discorsivi, ovvero di «elementi che danno istruzioni procedurali all'interlocutore su come collocare l'enunciato nel più ampio contesto discorsivo, in modo da renderlo perfettamente coerente con esso» (Sansò, 2020: 46).

3. *Contesto e partecipanti*

Il modulo telecollaborativo è stato progettato per una classe di 22 studenti liceali di Zurigo con un livello intermedio di conoscenza dell'italiano. I loro partner italofoeni erano altrettanti studenti al secondo anno della laurea triennale in Mediazione linguistico-culturale, che stavano seguendo un corso annuale di Didattica delle lingue moderne tenuto da chi scrive. La partecipazione era su base volontaria, fino a esaurimento dei posti disponibili, ma riservata agli studenti che avevano ottenuto i risultati migliori nella prova di metà corso.

Le attività proposte miravano ad attirare l'attenzione dei partecipanti sulle strategie linguistiche adottate dai parlanti per svolgere alcune funzioni conversazionali legate alla gestione del topic e alla manifestazione dell'accordo e del disaccordo. Gli studenti italiani avevano ricevuto alcune nozioni di base sull'argomento durante il corso di Didattica delle lingue, che nella seconda parte dell'anno era incentrato su temi di pragmatica linguistica, e avevano partecipato a un incontro di preparazione con la docente, per capire meglio quale fosse il focus linguistico-pragmatico del progetto. Tra le indicazioni ricevute, vi era anche quella di accompagnare gli apprendenti in questa scoperta e presa di consapevolezza, evitando di mettersi nei panni del docente che fornisce spiegazioni.

L'idea alla base del modulo era dunque quella della complementarità degli obiettivi per i partecipanti, secondo il modello dell'e-mentoring descritto al paragrafo 4.1. del capitolo II: gli apprendenti miravano al miglioramento delle proprie competenze linguistico-pragmatiche in italiano, mentre i parlanti nativi, nel ruolo di mentori, sperimentavano nella pratica questioni legate all'apprendimento e all'insegnamento delle lingue affrontate durante le lezioni di didattica. Tuttavia, anche i mentori avevano raramente riflettuto sugli aspetti pragmatici oggetto di attenzione in relazione alla propria L1. Gli obiettivi pragmalinguistici dell'attività erano quindi in parte condivisi dai partecipanti italiani.

4. *Procedura, materiali e consegne*

Le istruzioni per le attività da svolgere venivano fornite settimanalmente a tutti i partecipanti tramite la piattaforma Teams, utilizzata anche per l'archiviazione dei materiali e la gestione delle videochiamate. I mentori erano incaricati di occuparsi degli aspetti organizzativi del lavoro, e in particolare della videoregistrazione degli incontri (effettuata con il consenso informato dei partecipanti e secondo le norme per il trattamento dei dati personali previste dalla *European General Data Protection Regulation* del 2018) e dell'archiviazione dei file video e dei documenti scritti prodotti durante le attività.

I materiali per il modulo sono stati preparati dalla docente. Viste le difficoltà nel reperire input conversazionale naturale, si è optato per il ricorso al parlato filmico, e in particolare a quello delle serie TV, che offrono un modello relativamente autentico di conversazione (Nuzzo, 2015; Quaglio, 2009). Sono state identificate e selezionate scene contenenti sequenze conversazionali nelle quali fossero presenti i fenomeni obiettivo e poi sono state create attività di individuazione e riconoscimento dei fenomeni e delle strategie linguistiche associate.

Il modulo comprendeva sei incontri virtuali. Il primo era dedicato alla conoscenza reciproca; il secondo, il terzo e il quarto allo svolgimento delle attività di consapevolezza metapragmatica elaborate a partire dal materiale filmico; il quinto prevedeva un'attività analoga ma svolta su un estratto delle registrazioni effettuate da ogni coppia nel primo incontro; l'ultimo incontro comprendeva un *decision-making* task nel quale i partecipanti erano invitati a negoziare per organizzare un piano di viaggio condiviso e quindi avevano l'opportunità di utilizzare i segnali

discorsivi analizzati nelle attività precedenti.

In appendice vengono riportate le istruzioni inviate ai partecipanti e alcuni esempi dei materiali predisposti per le attività di *consciousness raising*.

Una volta concluso il modulo telecollaborativo, gli apprendenti hanno risposto in modo anonimo al seguente questionario, tradotto in tedesco e distribuito on line tramite Microsoft Forms.

1. [domanda chiusa su scala Likert 1-5] *Su una scala da 1 (per niente) a 5 (moltissimo), quanto ritieni utile la telecollaborazione con il tuo mentore?*
2. [domanda chiusa su scala Likert 1-5] *Ora concentrati su diversi aspetti del tuo apprendimento dell'italiano e rispondi alla seguente domanda: quanto è stata utile per me la collaborazione digitale nel migliorare la mia capacità di*
 - *capire un madrelingua italiano*
 - *parlare in italiano*
 - *capire un film in italiano*
 - *partecipare a una conversazione in italiano*
 - *iniziare una conversazione in italiano*
 - *cambiare argomento di conversazione durante una conversazione in italiano*
 - *essere d'accordo o in disaccordo durante una conversazione in italiano*
3. [domanda aperta] *La telecollaborazione ti ha aiutato a renderti conto di aspetti linguistici relativi alla conversazione in italiano che non avevi notato prima? Se sì, quali?*
4. [domanda aperta] *La telecollaborazione ti ha aiutato a comprendere meglio aspetti linguistici relativi alla conversazione in italiano che avevi già osservato ma che non avevi capito? Se sì, quali?*
5. [domanda aperta] *Ritieni che sia cambiato qualcosa nel tuo uso dell'italiano durante le conversazioni (per esempio con l'insegnante) dopo la collaborazione digitale? Se sì, che cosa esattamente?*

5. I dati

Per questo studio sono stati considerati i resoconti dell'analisi fatta dai partecipanti sugli ultimi 15 minuti della conversazione avvenuta nel loro primo incontro (task dell'incontro 5). Questi resoconti, per la cui struttura i partecipanti non avevano istruzioni precise, si presentano per lo più suddivisi in due sezioni: un elenco schematico o una tabella con le espressioni individuate e la relativa funzione, seguiti da un commento discorsivo che riporta considerazioni in merito al confronto tra quanto riscontrato nella propria conversazione e quanto visto negli spezzoni televisivi. I resoconti sono il frutto del lavoro collaborativo tra mentore e apprendente, e, pertanto, ci permettono di valutare l'efficacia delle attività di *consciousness raising* sulle coppie (domanda di ricerca 1), ma non di individuarne gli effetti sugli apprendenti.

Per valutare se e quanto gli apprendenti abbiano sviluppato consapevolezza degli strumenti linguistici che vengono utilizzati per introdurre o riorientare gli argomenti in una conversazione (domanda di ricerca 2), sono state prese in esame le videoregistrazioni dell'incontro 5 di 10 coppie, selezionate aleatoriamente. Si è quindi cercato di isolare il contributo specifico del membro non nativo di ciascuna coppia nella fase in cui i partecipanti riascoltano la loro conversazione e analizzano le espressioni usate. Sono state inoltre esaminate le risposte alle domande aperte 3 e 4 del questionario finale.

6. Risultati e discussione

Nell'analisi degli ultimi 15 minuti della conversazione avvenuta nel loro primo incontro si era chiesto ai partecipanti di concentrarsi, tra le funzioni oggetto di focalizzazione nel modulo telecollaborativo, su quelle legate alla gestione degli argomenti conversazionali, tralasciando quelle relative all'accordo e al disaccordo (si vedano le istruzioni riportate in § 4. di questo capitolo). La ragione di questa scelta era che il tipo di interazione, orientato alla conoscenza reciproca e non allo scambio di opinioni o di proposte, offriva poche occasioni per manifestare accordo e disaccordo. Ciò nonostante, alcune coppie non hanno seguito alla lettera le istruzioni e hanno individuato anche espressioni usate per segnalare accordo e disaccordo, probabilmente per analogia con quanto fatto durante le attività svolte negli incontri precedenti a partire dagli spezzoni

video. L'analisi di questi elementi non verrà presa in considerazione.

6.1. I resoconti dell'analisi svolta dalle coppie

L'osservazione dei resoconti rivela la presenza di un certo numero di espressioni che ritornano, con alcune varianti, con la funzione – variamente definita – di segnalare uno snodo tematico nella conversazione, ossia di introdurre o riprendere un argomento e indicare che il precedente può essere abbandonato o che risulta naturalmente esaurito.

Nella figura 9 sono riportate le espressioni annotate dai partecipanti con l'indicazione del numero di coppie che hanno segnalato ogni espressione e con alcuni commenti tratti dai documenti degli studenti.

Espressione	N° di coppie che la riportano	Esempi
<i>(e, ma) quindi</i>	14	<i>Per introdurre una [sic] argomento Anna ha iniziato la frase dicendo «quindi,...» (Coppia_02) Quindi → iniziare un nuovo discorso (Coppia_07) Quindi: riprendere un argomento (Coppia_12) E tu invece/quindi...? Ripresa di un argomento precedente (Coppia_16) Usiamo allora, senti, quindi per iniziare un argomento (Coppia_18)</i>
<i>(e, ma, no) invece</i>	13	<i>Anna ha introdotto un argomento con l'espressione ma, invece... (Coppia_02) Invece – introdurre un argomento che contrasta quello precedente (Coppia_06) E invece → chiudere un discorso e aprirne un altro chiedendo qualcosa (Coppia_07) E invece: per cambiare argomento (usato spesso) (Coppia_11) Invece: prendere parola, introdurre un argomento (Coppia_12) E tu invece/quindi...? Ripresa di un argomento precedente (Coppia_16) Invece io... Riprendere un argomento e allo stesso tempo prendere parola (Coppia_19)</i>

<i>allora</i>	11	<p><i>Allora... introdurre un argomento, una conversazione (Coppia_15)</i></p> <p><i>Usiamo allora, senti, quindi per iniziare un argomento (Coppia_18)</i></p> <p><i>Prendere parola/mandare avanti la conversazione; riprendere parola e l'argomento (Coppia_19)</i></p> <p><i>Allora, guarda: APRIRE UN NUOVO ARGOMENTO (Coppia_21)</i></p> <p><i>Allora: usato spesso per introdurre un discorso o una domanda; per aggiungere qualcosa a ciò che è stato già detto, quindi per continuare la conversazione (Coppia_22)</i></p>
<i>(no) ma</i>	6	<p><i>Ma: per cambiare argomento (Coppia_11)</i></p> <p><i>No ma...: introdurre un argomento (Coppia_12)</i></p> <p><i>Ma... per domandare o introdurre un argomento (Coppia_15)</i></p>
<i>vabbè</i>	5	<p><i>Vabbè: introdurre un argomento (Coppia_19)</i></p> <p><i>Vabbè comunque, ti volevo dire: CHIUDERE ARGOMENTO PER INTRODURRE UNO NUOVO (Coppia_21)</i></p>
<i>(e) poi</i>	5	<p><i>E poi...: per continuare o riprendere un argomento (Coppia_22)</i></p>
<i>(e) comunque</i>	4	<p><i>Comunque: per riprendere un argomento (Coppia_11)</i></p> <p><i>Comunque: per introdurre un argomento (Coppia_11)</i></p> <p><i>Comunque...: RIPRENDERE L'ARGOMENTO (Coppia_21)</i></p>
<i>(e) anche</i>	4	<p><i>Anche: introdurre un argomento (Coppia_19)</i></p>
<i>e</i>	4	<p><i>Eeee...: per introdurre un nuovo argomento (usato molto spesso) (Coppia_11)</i></p> <p><i>E... ehm... introdurre un argomento cercando di trovare le parole, prendendosi del tempo (Coppia_15)</i></p>
<i>però</i>	3	<p><i>Però: introdurre un argomento, aggiungere informazioni (Coppia_12)</i></p>

<i>(e, ma) senti (ma)</i>	3	<i>E senti... → per chiamare l'attenzione e iniziare un nuovo discorso o fare una domanda (Coppia_07) Senti ma invece... per introdurre o cambiare un argomento (Coppia_15) Usiamo allora, senti, quindi per iniziare un argomento (Coppia_18)</i>
<i>ok</i>	2	<i>Ok: per chiudere e cambiare argomento (Coppia_11) Ok...Riprendere e continuare un argomento (Coppia_12)</i>

Figura 9. Espressioni annotate e commentate dai partecipanti

Tra le espressioni più frequentemente segnalate nei resoconti figurano *quindi*, *invece* e *allora*, in alcuni casi preceduti da *e*, *ma*, oppure *no*. Nel complesso, i partecipanti manifestano una certa sicurezza nell'identificare le forme associate alle funzioni oggetto di attenzione, nonché una chiara consapevolezza della varietà di elementi linguistici associati alla medesima funzione e della polifunzionalità di alcune espressioni.

Tra i commenti relativi al confronto tra la propria conversazione e quelle osservate negli estratti delle serie televisive, emergono due filoni tematici principali:

1) le espressioni usate dai partecipanti per svolgere le funzioni conversazionali oggetto di attenzione sono presenti anche nelle serie televisive (si vedano gli esempi 1a, 1b, 1c nella fig. 10);

2) i dialoghi filmici mostrano una più ampia varietà di espressioni rispetto alle conversazioni tra mentore e apprendente (esempi 2a e 2b).

La differente varietà e distribuzione di segnali discorsivi tra i dialoghi televisivi e il parlato degli studenti viene imputata sia al diverso rapporto tra i parlanti, come si osserva negli esempi 3a, 3b e 3c, sia al fatto che nella conversazione tra mentore e apprendente il primo cerca di semplificare l'eloquio riducendo la varietà lessicale e il secondo dispone di un repertorio limitato proprio per la sua condizione di parlante non nativo, come possiamo leggere in 4a e 4b all'interno della figura 10.

Analogie tra serie TV e dialoghi tra mentore e studente	1a	<i>Abbiamo riscontrato anche molte similitudini tra il nostro primo incontro e le scene dei film: alcune espressioni sono state utilizzate allo stesso modo sia da noi sia dagli attori, come invece per introdurre un discorso che contrasta quello precedente, oppure si e no per esprimere rispettivamente accordo e disaccordo, o anche ma per introdurre una domanda. (Coppia_06)</i>
	1b	<i>Molte delle parole utilizzate sono quelle che abbiamo trovato all'interno dei dialoghi della serie. (Coppia_11)</i>
	1c	<i>Abbiamo notato che molte delle parole ed espressioni che abbiamo utilizzato nel nostro primo incontro sono comuni a quelle analizzate durante le attività precedenti, questo anche grazie al fatto che più o meno abbiamo la stessa età dei personaggi della serie tv. (Coppia_19)</i>
Maggiore quantità e varietà di espressioni nelle serie TV	2a	<i>I personaggi negli episodi delle serie tv utilizzano una quantità maggiore di espressioni, sia per introdurre un argomento che per riprenderne un altro, mentre noi abbiamo utilizzato meno espressioni e più volte sempre le stesse. (Coppia_02)</i>
	2b	<i>Abbiamo notato come nelle serie TV le parole e le espressioni utilizzate sono più complesse e più numerose, mentre tra di noi usiamo più o meno sempre le stesse. (Coppia_09)</i>
Ruolo del rapporto tra i parlanti	3a	<i>Ho notato che, rispetto ai vari episodi delle serie tv che abbiamo guardato insieme, la nostra conversazione è stata molto più casuale e informale. (Coppia_14)</i>
	3b	<i>Un altro fattore che può essere considerato diverso è il tipo di rapporto, in quanto i ragazzi della serie tv potevano considerarsi amici e quindi condividono una certa 'intimità', mentre la conversazione avvenuta durante il primo incontro è tra due persone che non si conoscono e che in qualche modo sono costrette a parlarsi. (Coppia_19)</i>
	3c	<i>Le differenze nelle espressioni utilizzate dipendono dal contesto e in particolar modo dal grado di confidenza che hanno gli interlocutori. Nel caso del nostro primo incontro in videochiamata non conoscendo il livello di italiano del PNN, il PN è frenato e cerca di utilizzare espressioni quanto più semplici possibili e riproporre le stesse una volta assicuratosi che sono state comprese. (Coppia_13)</i>

Ruolo della semplificazione dell'input	4a	<i>Nel nostro caso, la parlante nativa tende ad utilizzare espressioni più semplici e più comunemente utilizzate non avendo la certezza che l'interlocutore comprenda a pieno quanto detto. Il parlante non nativo utilizza spesso dunque per introdurre un argomento, mentre i personaggi delle serie tv analizzate tendono a utilizzare molto di più il sinonimo più informale però. Questo perché [nome del partner] ha imparato la lingua in un contesto di lingua seconda in cui si tende ad insegnare un parlato più formale. (Coppia_12)</i>
	4b	<i>Sicuramente si può dire che abbiamo utilizzato per la maggior parte del tempo le stesse formule di conversazione ripetute più volte, in modo da capirci meglio e da farmi in primis capire meglio dalla studentessa straniera adottando la foreign [sic] talk. (Coppia_15)</i>

Figura 10. Commenti dei partecipanti sul confronto tra il loro parlato e quello delle serie televisive

6.2. I commenti dei parlanti non nativi

Durante lo svolgimento del task proposto nell'incontro 5, le coppie hanno recuperato la videoregistrazione del loro primo incontro e isolato gli ultimi 15 minuti, di norma suddividendoli in segmenti più brevi da riascoltare e commentare insieme. Le sequenze di commento si presentano in forma molto diversa da coppia a coppia, soprattutto in funzione di due variabili: la competenza dell'apprendente nell'esprimersi in italiano e la capacità 'maieutica' del mentore. Nei casi in cui l'apprendente fatica a utilizzare la L2 all'orale e/o il mentore tende a offrire soluzioni più che a stimolare la riflessione del partner, lo spazio per i commenti prodotti dal parlante non nativo è minimo; viceversa, quando l'apprendente ha una buona competenza e/o il mentore è abile nel sollecitare l'altro, abbiamo sequenze con osservazioni piuttosto articolate da parte del non nativo. Vediamo ora alcuni esempi¹⁴, coppia per coppia.

Coppia_02

L'apprendente di questa coppia mostra una competenza piuttosto

¹⁴ Come anticipato, si tratta di estratti delle conversazioni avvenute durante le videochiamate e quindi di parlato trascritto. Dal momento che l'obiettivo dell'analisi era di tipo esclusivamente contenutistico, si è optato per una semplice trascrizione ortografica.

limitata in italiano. Tuttavia, opportunamente guidato dalla mentore che formula domande stimolo per orientare l'osservazione, riesce a individuare diversi elementi interessanti e a fare anche alcune considerazioni originali. Nota per esempio che l'espressione più utilizzata per introdurre nuovi argomenti è *invece* (5a), e che *allora* è stato usato dalla compagna, ma non da lui (5b). In (5c) propone spontaneamente una riflessione a completamento della considerazione elaborata dalla parlante nativa a proposito del confronto tra il loro modo di gestire la conversazione e quello visto nelle serie TV: osserva, cioè, che i personaggi delle serie utilizzano una maggiore varietà di elementi per introdurre un nuovo argomento.

(5a)

Mentore: OK qual è la cosa che hai sentito di più? Cioè secondo te qual è l'espressione che abbiamo utilizzato di più?

Apprendente: Mmh pense penso hanno detto *invece* molte ehm.

(5b)

Mentore: Ok Rosario apre la conversazione dicendo *allora* e noi l'abbiamo detto? Mi sembra di no, non l'abbiamo detto. Vabbè l'abbiamo detto qualche volta secondo te?

Apprendente: Pensa tua ehm tu l'hai detto ma non io.

(5c)

Mentore: Allora secondo me per quanto riguarda le somiglianze ci sono in alcuni casi. E sono i casi come di *invece quindi senti* queste cose qui. Le differenze sono invece ehm dei termini più formali ad esempio tra il paziente e il dottore.

Apprendente: Penso alle persone nelle episodi ehm usando più parole per introdurre un argomento penso.

Mentore: Esatto.

Apprendente: Noi usiamo sempre le stesse parole penso.

Coppia_03

L'apprendente della Coppia_03 è una ragazza abituata a usare l'italiano anche al di fuori del contesto scolastico, dal momento che una parte della sua famiglia è di origini italiane. Procedo in modo autonomo, individuando via via negli spezzoni della conversazione gli elementi linguistici che svolgono le funzioni indicate nella consegna dell'attività, come esemplificato in (6a-e). Riesce a segnalare da sola molte delle

espressioni che verranno poi riportate nel resoconto scritto (si veda § 6.1.). La collaborazione con la mentore è quasi da pari a pari, e sono rare le occasioni in cui la parlante nativa deve sollecitare la compagna a osservare l'uso di un'espressione o aiutarla a comprenderne la funzione.

- (6a) Cambiare argomento *e poi*.
- (6b) E riprendere un argomento affronto in precedenza *quindi*.
- (6c) E poi chiudere la conversazione tipo *OK*.
- (6d) Poi riprendere un argomento affrontato in precedenza *ehm e quindi*.
- (6e) E poi per aprire la conversazione ha messo *e tu invece però*.

Coppia_07

In questa coppia le osservazioni sono per lo più guidate dal mentore, che stimola con domande le riflessioni dell'apprendente e fa ripetere l'ascolto quando necessario, come in (7a).

- (7a)
Mentore: Ecco sempre io per per iniziare un nuovo discorso cosa ho usato?
Apprendente: *Mi piace*, no?
Mentore: Aspetta senti ti faccio risentire.
[ascoltano di nuovo l'estratto]
Apprendente: *Quindi*.
Mentore: Esatto ti ricordi anche nei nei film?

Tuttavia, il parlante non nativo mostra iniziativa, chiedendo conferma in caso di dubbio. In (7b), per esempio, si fa aiutare dal compagno a chiarire la differenza tra *invece* e *infatti* nella gestione dell'argomento conversazionale: grazie alla spiegazione del mentore mostra di aver capito che *infatti* può essere usato per continuare un argomento già aperto, mentre *invece* tende a produrre uno slittamento (*Invece e dopo si e dopo è un'altra cosa che è il topic della conversazione*).

- (7b)
Apprendente: Sì sì penso che usa questo *invece* per per vuole conoscere più.
Mentore: Sì in realtà ca- cambia anche il discorso.

Apprendente: È un po' come *infatto* no?

Mentore: *Infatti* dici? sì, ah no perché *infatti* continua sempre lo stesso argomento, invece se usi *invece* vuoi dire un'altra cosa.

[analizzando un estratto successivo]

Mentore: Vedi anche qui?

Apprendente: *Invece* e dopo sì e dopo è un'altra cosa che è il topic della conversazione.

Mentore: Quindi hai capito come si usa?

Apprendente: Sì sì va bene.

In (7c) e (7d) vediamo di nuovo come l'apprendente riesca a ricostruire alcune funzioni di *e quindi* e di *e senti* grazie alle domande del mentore, che lo guida senza fornire da subito la soluzione.

(7c)

Apprendente: *E quindi*.

Mentore: Sì l'ho riusato un'altra volta. Però qui qui per cosa lo uso?

Apprendente: Perché noi abbiamo ancora parlato della della cosa primo della conversazione.

Mentore: Esatto. *E quindi* che cosa? Per cosa l'ho usato io?

Apprendente: Per parlare della cosa ancora una volta.

Mentore: Sì, quindi riprendo. Sì, riprendo il discorso, un discorso precedente.

Apprendente: Io ho detto, ho detto che io vivo vicino a Zurigo e tu hai ricordato questo è vuoi parlare più della cosa.

(7d)

Mentore: Allora ti ho detto *e senti*. Ti faccio un'ultima domanda: *e senti* l'abbiamo sentito molto nel nel film, no?

Apprendente: *E senti* per per avere la l'attenzione della persona e iniziare una una domanda o una cosa importa?

Mentore: Sì, iniziare una domanda o sempre un discorso. E nella nel film ti ricordi chi l'ho chi l'ha usato? Qualche scena?

Apprendente: Penso quando il ragazzo è con con il la Vespa o il la moto. Lei è stata un po' arrabbiata e ha detto lui una cosa e ha detto *senti* per per come un po' volere che l'altra persona è 100% ascoltare.

Coppia_09

All'inizio dell'incontro l'apprendente di questa coppia sembra aver poco chiaro l'obiettivo dell'attività, come se non avesse compreso bene la consegna. Anche dopo le spiegazioni della mentore, mostra grandi difficoltà di espressione in italiano, che le rendono molto faticoso verbalizzare ciò che ha notato durante l'ascolto. In (8a), per esempio, sembra aver colto l'uso di *allora* per l'avvio di un nuovo argomento, ma non riesce a spiegarlo perché non ricorda il verbo *iniziare*.

(8a)

Apprendente: E anche *allora*?Mentore: Quand'è che dici *allora*?Apprendente: Ehm come ehm è difficile per descrivere. Quando voglio ehm quale parole per ehm non *finire* ma l'altra cosa?Mentore: Ah *iniziare iniziare* un.Apprendente: Sì lo voglio *iniziare*.

Mentore: Una conversazione un nuovo argomento OK.

Le difficoltà dell'apprendente la portano a contribuire in misura minima all'analisi durante tutto l'incontro, cosicché il resoconto scritto è per lo più frutto del lavoro della mentore. Tuttavia, anche lei osserva spontaneamente, come riportato in (8b), che il suo parlato si differenzia da quello delle serie TV per la varietà degli strumenti linguistici utilizzati per la gestione degli argomenti conversazionali.

(8b)

Eh sì, allora molte parole sono le stesse parole, ehm ma penso nel video ehm allora io, ehm io uso le e sempre le le stesse parole per una cosa e nel video le persone ehm hanno molto parole per una situazione.

Coppia_11

Anche in questa coppia l'apprendente mostra grandi difficoltà linguistiche che le rendono quasi impossibile esprimere considerazioni utili in fase di analisi. Durante il riascolto, lascia che sia sempre la mentore a individuare gli elementi target, a commentarli e a riportarli nel resoconto scritto. Anche quando viene sollecitata in modo esplicito a proporre una sua riflessione, si mostra poco collaborativa: in (9), per esempio, cerca di chiudere il discorso affermando che la principale

differenza consiste nel fatto che il suo contributo alla conversazione è pressoché nullo.

(9)

Mentore: Ok allora ora dobbiamo confrontarle con ciò che abbiamo osservato nelle puntate che abbiamo visto. Differenze e somiglianze cioè cosa è diverso e cosa è uguale?

Apprendente: Con la serie e il nostro?

Mentore: Sì che pensi? Sono uguali secondo te o ci sono delle differenze?

Apprendente: Uhm ehm perché io non dico niente. Ah sì ma ma la differenza è che io non dico niente.

Mentore: Sì prova dai prova piano piano, puoi dirlo anche in inglese se vuoi.

Apprendente: No ma nelle serie e sempre tutte le tue persone dicono le cose ehm nel nostro video è solo tu che ti dire cose.

Nel complesso, l'apprendente della Coppia_11 sembra non aver colto l'obiettivo dell'attività, per la quale l'osservazione doveva focalizzarsi sul parlato di entrambi i partecipanti e non solo del membro non nativo. In ogni caso la difficoltà nell'esprimersi in L2 è talmente elevata da non consentirle di partecipare efficacemente all'analisi.

Coppia_12

In questa coppia ritroviamo invece l'atteggiamento collaborativo già osservato in precedenza. Nonostante le difficoltà linguistiche, l'apprendente riesce a ricostruire la funzione di vari elementi – per esempio *dunque* in (10a) e *invece* in (10b) – grazie alle sollecitazioni accorte della mentore.

(10a)

Apprendente: Penso che parole che certe volte *dunque*.

Mentore: Esatto sì è vero. E secondo te perché utilizzare abbiamo utilizzato *dunque*?

Apprendente: Per come per continuare la con ehm il mio argomento.

(10b)

Mentore: Aspetta ne dico un'altra vediamo se la senti. L'hai sentita?

Apprendente: La parola *invece*.

Mentore: Esatto *invece invece*. Quindi a cosa serve in questo caso? Perché l'ho usata?

Apprendente: Per spiegare.

Mentore: Ok ma per riprendere un argomento per introdurlo? Cioè io stavo seguendo il tuo discorso o ne ho aperto un altro, stavo seguendo il tuo discorso del Goal Keeper, oppure ne ho aperto un altro?

Apprendente: Aperto un altro.

Mentore: Esatto, perché ho iniziato a parlare di me.

Coppia 13

I membri di questa coppia hanno proceduto separatamente al riascolto, prendendo nota individualmente e poi confrontandosi per scrivere il resoconto. Nella fase del confronto il contributo dell'apprendente è minimo: si ha la sensazione che la mentore tenda a guidare l'analisi senza lasciare spazio alla compagna. Uno dei pochi casi in cui la parlante non nativa riesce a proporre una propria riflessione è quello riportato in (11), relativo alla differenza tra il loro parlato e quello delle serie televisive.

(11)

Mentore: Allora quello che noto io e che loro utilizzano in tante ripetizioni, espressioni anche diverse rispetto a quelle che abbiamo fatto io e te, secondo te perché? Secondo te perché loro utilizzano? Espressioni tante, più espressioni di quante ne abbiamo usate noi.

Apprendente: Eh penso che è una serie e in un modo normale e usiamo ehm le parole più comune o di un italiano familiare.

Coppia 15

Anche in questa coppia l'ascolto della conversazione registrata nel primo incontro viene condotto separatamente dai due partecipanti. Al termine, l'apprendente, che conosce piuttosto bene l'italiano perché lo utilizza anche con una parte della sua famiglia, prende l'iniziativa e comincia a svolgere l'analisi in modo quasi del tutto autonomo. Per esempio, in (12a) nota l'uso di *allora* per aprire uno scambio o un nuovo argomento e quello di *cioè* per continuare ad affrontare un tema offrendo ulteriori dettagli.

(12a) Ok, ho finito. Ok, perfetto. Era una sequenza un po' lunga, però ho trovato un paio di parole. All'inizio ho sentito *allora* per cominciare una conversazione o un argomento, poi ho sentito *cioè*

per spiegare più profondamente.

In alcuni casi l'apprendente mostra qualche difficoltà nel trovare le parole adatte in italiano e chiede l'aiuto della mentore, come si può osservare in (12b) a proposito dell'uso di *e dopo* per proseguire con un argomento.

(12b)

Apprendente: Poi ho sentito *e invece* o *e tu invece* per domandare l'altra persona della della sua opinione. Poi ho sentito *e dopo* per andare no, come si dice? per

Mentore: Per continuare con quell'argomento.

Apprendente: Ah sì sì sì esatto.

Coppia 20

Le difficoltà linguistiche dell'apprendente di questa coppia non gli impediscono di riflettere su diversi elementi linguistici incontrati nella registrazione, come per esempio *però* (13a), *tu invece* (13b) e *allora* (13c). I commenti sono fortemente stimolati e guidati dalla mentore, che cerca di indurre il ragazzo a ricostruire le funzioni delle parole oggetto di analisi.

(13a)

Mentore: OK quindi ho detto *però* giusto sì quindi *però* l'ho utilizzato. Secondo te quando?

Apprendente: Per ehm per raccontare un un argomento e per...

Mentore: Per raccontare un argomento eh però ti ricordi mh quando appunto introduco un argomento, una frase con *ma però* cosa sto, cioè rispetto all'argomento che ho detto prima? Rispetto alla frase che ho detto prima? In che rapporto si trova quello che invece sto introducendo?

Apprendente: Penso per per fare il argomento forse più preciso o per cambiare il argomento dipende.

(13b)

Apprendente: E penso che tu hai anche fatto una domanda con *tu invece*.

Mentore: Esatto bravissimo. E quello pure l'abbiamo visto spesso, anche quando abbiamo analizzato magari le conversazioni dei

personaggi. No? Nelle serie. Quindi questo cosa scrivo è un modo per?

Apprendente: Per chiamare, no per fare una domanda all'altra persona e fare un contrario.

(13c)

Apprendente: Hai detto *allora*.

Mentore: In che contesto l'ho detto? Quando l'ho detto? Cioè nel senso ti riferisci a quando ho detto è stato un piacere conoscerti allora ci sentiamo il prossimo mercoledì?

Apprendente: Ah sì penso che sì.

Mentore: E quindi lì diciamo ha introdotto un altro argomento perché prima ho detto [...]

Coppia 21

L'apprendente della Coppia 21 fatica inizialmente a comprendere la consegna e appare in dubbio su quale sia il focus dell'analisi nell'attività, come emerge dalla sua domanda riportata in (14a).

(14a) No, ma ehm devo sapere che cosa io ho detto, o tu?

Nella maggior parte dei casi è la mentore a notare le espressioni target e a riportarle nel resoconto scritto. Tuttavia, in almeno un'occasione, l'apprendente propone una sua considerazione a proposito di *sentì*, come si può osservare in (14b).

(14b) Ah *sentì* sì lo so ehm quando voglio l'attenzione del- delle persone.

La mentore però tende a prendere il sopravvento in quasi tutto l'incontro, assumendo un atteggiamento eccessivamente esplicativo, esemplificato nelle sequenze riportate in (14c-d).

(14c)

Mentore: Questo è più un consiglio che ti do appunto per cambiare, per non dire sempre, appunto le stesse espressioni.

Apprendente: Sì ehm quando guardato il mio video e anche ho pensato che e ho usato sempre il la stessa espressione e è un po'...

Mentore: Appunto ma questo è normale cioè se io ci sono apposta per darti anche altre alternative.

(14d)

Mentore: Ok poi alla fine dal minuto 41 in poi diciamo che ci siamo salutati quindi abbiamo usato molte espressioni per chiudere una conversazione. La faccio breve perché è finito il tempo. Allora tu hai detto *bene*.

Apprendente: *Bene* anche per chiudere la conversazione OK.

Mentore: Esatto. Tu mi hai detto *bene* e io poi ti ho detto *bene allora guarda*. Questo *allora* è per aprire un nuovo argomento. Mentre *guarda* è un po' come *sentì*.

6.3. I questionari finali

In questo paragrafo riportiamo alcune delle risposte a due (figure 11 e 12) delle tre domande aperte del questionario finale. Sono state escluse le risposte poco significative, in particolare *sì* e *no*, e quelle in cui non emergevano riferimenti specifici agli elementi target del modulo, come nei casi in cui i rispondenti menzionano genericamente aspetti del lessico o della grammatica, o altre questioni molto generali: per esempio, la risposta «Mi ha aiutato molto il fatto che quando non capivo qualcosa, lei me lo spiegava di nuovo con parole diverse» è interessante per valutare il gradimento dell'attività, ma non offre informazioni sullo sviluppo di competenza metapragmatica sugli elementi conversazionali oggetto del modulo. Le risposte, fornite in tedesco dagli informanti, sono state tradotte in italiano con DeepL (DeepL.com, free version).

La telecollaborazione ti ha aiutato a renderti conto di aspetti linguistici relativi alla conversazione in italiano che non avevi notato prima? Se sì, quali?

- *Sì, molti imperativi per interrompere l'interlocutore ed esprimere la propria opinione. es. ascolta, senti.*
- *Sì, quasi ogni conversazione può essere iniziata e conclusa con allora.*
- *Ho imparato nuovi modi di aprire una conversazione, per esempio.*
- *Sì, come introdurre nuovi argomenti nella conversazione.*
- *Sì, ora so quali parole si possono usare per iniziare/finire una conversazione.*
- *Sì, è più facile esprimersi in una discussione e avviare una conversazione.*

Figura 11. Risposte alla prima domanda aperta del questionario finale

La telecollaborazione ti ha aiutato a comprendere meglio aspetti linguistici legati all'italiano colloquiale che avevi già osservato ma non compreso? Se sì, quali?

- *Sì, abbiamo imparato molte espressioni (allora, invece, adesso, è tutto, quindi,...) e finalmente capisco cosa significano, perché le ho sentite tante volte ma non ne conoscevo il significato.*
- *Sì, parole che introducono nuovi argomenti.*
- *No, non avevo ancora osservato gli aspetti linguistici che abbiamo esaminato.*
- *No, non ho avuto alcun aspetto che avevo già osservato.*
- *Parole per cambiare argomento, ecc.*
- *Sì, cambiare l'argomento della conversazione durante la telefonata.*
- *Molte delle parole che spesso si sentono ma non si capiscono.*
- *Sì, gli aripista della conversazione e così via.*

Figura 12. Risposte alla seconda domanda aperta del questionario finale

Sebbene le risposte prese in considerazione siano espressione di una parte soltanto degli apprendenti, ci offrono qualche spunto interessante a proposito degli effetti del modulo telecollaborativo. Emerge, per esempio, la consapevolezza che l'elemento di maggiore novità appreso grazie alle attività svolte in telecollaborazione consista nel sapere come aprire una conversazione o introdurre un nuovo argomento. I commenti rivelano inoltre che, nella maggior parte dei casi, gli elementi linguistici oggetto di focalizzazione durante il modulo erano stati già incontrati

in precedenza nell'input italiano, ma la loro funzione non era chiara. Questi dati, per quanto parziali e quantitativamente modesti, sembrano dunque suggerire che il modulo telecollaborativo abbia accresciuto la consapevolezza degli apprendenti su alcuni degli aspetti conversazionali oggetto di focalizzazione, probabilmente non affrontati in precedenza nel contesto della classe di lingua.

7. Osservazioni conclusive

L'analisi dei dati ha rivelato che il modulo telecollaborativo ha stimolato la consapevolezza metapragmatica dei partecipanti su alcuni aspetti dell'organizzazione della conversazione in italiano. Guidati dai mentori, gli apprendenti hanno saputo riflettere sulla relazione forma-funzione-contesto di una varietà di elementi linguistici utilizzati nella gestione degli argomenti conversazionali, cogliendone la polifunzionalità e la variazione d'uso dovuta al rapporto tra gli interlocutori e alla situazione comunicativa. Alcuni di loro hanno esplicitamente dichiarato, nel questionario finale, che questa consapevolezza è stata il frutto delle attività svolte in telecollaborazione. Specularmente, alcuni mentori hanno osservato segni di sviluppo nei loro partner, come emerge per esempio in questi estratti delle relazioni conclusive prodotte dalle mentori della Coppia_02 e della Coppia_15 (il corsivo, aggiunto da chi scrive, mette in evidenza le frasi in cui soprattutto vengono segnalati i progressi):

La quinta attività proposta dall'insegnante è stata indubbiamente una delle più interessanti in quanto richiedeva la visione del nostro primo incontro per analizzare insieme le espressioni da noi utilizzate, commentarle, spiegarne la funzione e infine fare un paragone con quelle che abbiamo sentito negli episodi delle serie tv. [Nome dell'apprendente] è stato molto bravo in questo lavoro poiché ha colto perfettamente le espressioni richieste dall'attività, infatti al minuto 31.19 mi riferisce di aver notato che noi, al contrario dei personaggi nelle serie tv, utilizziamo perlopiù sempre le stesse parole per aprire la conversazione o per iniziare un nuovo argomento. Egli è riuscito a comunicare tutto ciò senza fare grandi sbagli comunicativi e senza far ricorso ad alcuna negoziazione, questo è stato il miglioramento più grande che ho potuto notare. Infatti, *è palese la differenza tra i primi*

incontri, in cui ero maggiormente io a notare le espressioni che venivano richieste, e gli ultimi, in cui lui riusciva a cogliere tutte le espressioni necessarie per completare le varie tabelle delle attività, spiegandone anche le funzioni.

Per un totale di 6 incontri, *posso dire di aver notato dei palesi miglioramenti da parte della studentessa riguardanti le attività svolte che miravano principalmente all'apprendimento e alla riflessione di parole che avevano rispettivamente la funzione di aprire o chiudere la conversazione, o piuttosto cambiare argomento.* Dunque, ho notato che in realtà *l'alunna ha sicuramente migliorato proprio questo aspetto*, che all'inizio non sembrava chiaro al 100%: inizialmente non è stata subito in grado di riconoscere tutte le espressioni e le frasi con le varie funzioni richieste, tuttavia mi sono occupata di farle rivedere più volte lo stesso video o scena in modo che potesse concentrarsi ulteriormente e porre maggiore attenzione nell'ascolto, o magari di spiegarle nel dettaglio cosa intendessero dire i personaggi in una maniera leggermente più semplice attraverso l'espedito della 'foreigner talk' in modo che potesse apprendere ciò che non era chiaro e le potesse rimanere più impresso. [...] Andando avanti con gli incontri, gli esercizi e l'apprendimento si è sviluppata la sua interlingua e di conseguenza il suo lessico e vocabolario personale si è ampiamente arricchito, *così come la sua consapevolezza nella conoscenza di determinati tipi di espressioni* (allora..., quindi..., ascolta..., senti..., insomma..., piuttosto..., intanto.. e tante altre parole ed espressioni anche ironiche, interpretando in maniera corretta il tono e dunque riuscendone ad estrapolare la funzione).

Dall'osservazione delle interazioni durante lo svolgimento dell'attività di analisi del proprio parlato è emersa una notevole variabilità tra un apprendente e l'altro nell'ampiezza e nella profondità delle riflessioni metapragmatiche stimulate dal lavoro telecollaborativo. Le ragioni di questa variabilità sembrano essere legate all'intreccio di due fattori: il livello di competenza generale nella lingua obiettivo e, soprattutto, l'abilità dei mentori nello stimolare l'analisi senza sostituirsi agli apprendenti nel trovare soluzioni.

Gli aspetti pragmatici su cui si è focalizzato il modulo, raramente oggetto di insegnamento nel contesto della classe di lingua straniera, hanno rappresentato una novità per gli apprendenti, ma anche i parlanti

nativi si sono resi conto di aver scoperto aspetti dell'uso dell'italiano che non conoscevano, o meglio, su cui non si erano mai soffermati a riflettere consapevolmente. Anche in questo caso lasciamo parlare direttamente gli studenti per testimoniare questo risultato, riportando due estratti dalle relazioni finali della mentore della Coppia_09 e di quella della Coppia_18.

Perciò gli incontri, sono stati un ottimo spunto di riflessione anche da nativa, perché *ho potuto approfondire la consapevolezza sulla mia lingua madre in quanto le espressioni analizzate facevano parte del mio modo spontaneo e naturale di parlare e conversare, senza fino ad ora avergli attribuito una funzione in maniera consapevole.*

Personalmente è stata una sfida riuscire a far comprendere appieno a [Nome dell'apprendente] la funzione precisa di diverse espressioni perché *non è un ambito linguistico studiato nelle scuole italiane ma fa parte della consuetudine linguistica di ognuno e per questo motivo spesso non era facile spiegare perché siano utilizzate tali formule a causa del fatto che non mi ero mai realmente soffermata a riflettere su questi aspetti della lingua.* Gli incontri, infatti, sono stati un ottimo spunto di riflessione anche da parte mia che da nativa *ho potuto approfondire la conoscenza, o meglio, la consapevolezza sulla mia lingua madre in quanto le espressioni analizzate facevano parte del mio naturale modo di parlare e conversare ma senza aver mai attribuito loro una funzione in maniera consapevole.* Mi rendevo conto che avevo necessità di ascoltare una seconda volta alcune scene per poter cogliere tutte le formule e le espressioni che proprio a causa della mia eccessiva naturalezza nell'utilizzarle e nell'ascoltarle a volte non riuscivo rendermi realmente conto che fossero state addirittura pronunciate. *Durante e dopo il periodo della telecollaborazione ho potuto sviluppare la mia capacità di percepire le espressioni con funzionalità pragmatica e poterli analizzare, processo che prima della collaborazione mettevo in atto a livello inconscio e che quindi non mi permetteva di avere una consapevolezza tecnica di ciò che avveniva sul livello pragmatico durante conversazioni spontanee.*

Seppure con qualche ingenuità e difficoltà nell'esprimere in modo del

tutto adeguato i concetti desiderati, le riflessioni dei mentori mostrano chiaramente come il modulo telecollaborativo abbia contribuito ad accrescere anche in loro la consapevolezza metapragmatica relativa all'uso di espressioni che svolgono funzioni interazionali e metatestuali all'interno della conversazione.

Conclusione

Diversi sistemi di telecollaborazione, in particolare quelli supportati dalle videochiamate, sono entrati nella nostra vita negli ultimi anni. Per l'approccio comunicativo, uno degli approcci più riconosciuti nell'ambito della didattica di lingue seconde, le attuali possibilità tecnologiche offrono un'opportunità aggiuntiva per oltrepassare le mura della classe e interagire con il mondo extrascolastico. Molti insegnanti usano oggi la telecollaborazione per fornire agli apprendenti un input autentico e abbondante, adattato al livello di ogni alunno. Gli studi sulla telecollaborazione hanno evidenziato che, oltre a favorire l'avanzamento linguistico degli apprendenti a livelli basici e intermedi (capitolo II, § 2.1.), questa modalità di apprendimento tra pari offre vantaggi per lo sviluppo delle competenze interculturali e didattiche degli insegnanti in formazione (Hauch & Müller-Hartmann, 2020).

In questo volume ci siamo occupati di come la telecollaborazione rappresenti un campo florido per lo sviluppo della pragmatica in L2. Lo abbiamo fatto partendo dalla descrizione della pragmatica nell'uso quotidiano della lingua e osservando le sfide che un apprendente deve affrontare nell'acquisire la pragmatica in una nuova lingua (cap. I). Siamo poi passati a descrivere la telecollaborazione, mostrandone le diverse declinazioni e analizzando gli studi che, prima di noi, hanno esaminato l'apprendimento dei fenomeni pragmatici in contesti telecollaborativi (cap. II). Nella seconda parte del volume abbiamo descritto due studi empirici basati su esperienze di telecollaborazione. Nel primo, gli elementi pragmatici al centro dell'analisi sono state le espressioni formulaiche nelle mail di richiesta (ad esempio, *Gentile professore, cordiali saluti* ecc.). Nel secondo studio, invece, sono stati analizzati alcuni segnali discorsivi necessari per partecipare a una conversazione (ad esempio, *quindi, invece, allora* ecc.). La scelta di elementi formulaici nelle mail è dovuta alla comprovata difficoltà degli apprendenti nell'avvicinarsi alla varietà linguistica dei parlanti nativi nella formulazione di mail di richiesta (Pagliara, 2020) e nel contempo alla loro tendenza a sottovalutare l'adeguatezza pragmatica in favore della correttezza formale (Economidou-Kogetsidis, 2023). La scelta dei segnali per gestire la conversazione è dovuta alla frequenza con cui questi elementi compaiono nelle interazioni quotidiane, a

cui si contrappone la poca attenzione che generalmente viene loro dedicata durante l'insegnamento formale. Anche il QCER (Consiglio d'Europa, 2020) riconosce l'importanza di utilizzare «le formalità e le convenzioni appropriate al contesto» (ibidem, p. 92) nella scrittura di email professionali e di «gestire una conversazione» (ibidem, p. 153), esprimendo «accordo o disaccordo in situazioni informali» (ibidem, p. 83).

Nelle due esperienze didattiche, una tra studenti universitari e l'altra rivolta a studenti di scuola superiore, gli apprendenti sono stati sollecitati ad analizzare dati linguistici autentici (corpora o dialoghi tratti da serie televisive). Le attività didattiche (si vedano le appendici) sono state strutturate in modo tale da favorire un apprendimento induttivo ed esplicito delle norme pragmatiche. La scelta di tale approccio si basa sui risultati della ricerca nell'ambito della consapevolezza pragmatica (capitolo I, § 3.2., capitolo II, § 2.2.) e deriva dal fatto che, anche in ambienti telecollaborativi, le competenze pragmatiche sembrano difficili da acquisire in modo incidentale, soprattutto nell'arco di pochi mesi (Nuzzo & Donato, 2022). In entrambi i casi, l'analisi è stata condotta con il supporto telecollaborativo di parlanti esperti, studenti di didattica delle lingue presso l'Università Roma Tre. Le riflessioni degli apprendenti e i loro giudizi di adeguatezza hanno dimostrato che gli interventi hanno favorito lo sviluppo di competenze pragmatiche e metapragmatiche.

Questi risultati evidenziano il potenziale della telecollaborazione come strumento didattico per favorire l'apprendimento della pragmatica in contesti di lingua straniera; la telecollaborazione infatti permette agli studenti di confrontarsi con situazioni comunicative reali e di riflettere attivamente sulle norme di interazione sociale. Si tratta di un'opportunità che gli apprendenti di italiano in contesto di lingua straniera incontrano raramente ma che, grazie alle attuali disponibilità tecniche, può essere offerta facilmente.

Appendice al Capitolo III

In questa appendice riportiamo le consegne che sono state fornite ai partecipanti durante la telecollaborazione descritta nel capitolo III.

Incontro 1:

osservazione di email di L1 e L2 e familiarizzazione con i fenomeni

Questo è il vostro primo incontro virtuale. Siete uno o due studenti di Roma (ITA01 e ITA02) e uno di Innsbruck (AUS).

Dedicate i primi 10/15 minuti a conoscervi raccontando qualcosa della vostra vita universitaria: *cosa studi, da quanto tempo, dove abiti, oltre a studiare fai un lavoro, quanto ti impegna l'università, sei già stato in Italia/in Austria....ecc.*

Ora potete svolgere le attività illustrate di seguito.

Attività:

1. In questo documento [link al corpus] trovate le email che alcuni studenti di Roma e di Innsbruck hanno scritto a partire dalle seguenti istruzioni:

- a. *Immagini di star facendo un corso con il Dr. Brocca. Domani deve fare una presentazione in classe. Non ha avuto tempo per prepararsi perché doveva studiare per un esame di inglese e si accorge che il materiale da presentare è più di quello che aveva previsto. Scriva una mail al professore: la sua speranza è spostare la presentazione.*
- b. *Ha fatto un corso con il Dr. Brocca. Ha consegnato il suo portfolio il 01.02.2023 adesso è il 01.03.2023 e non ha ancora ricevuto il voto. Le serve il voto per registrarsi per una borsa di studio. Mandi una mail al prof.: il suo obiettivo è ricevere il voto al più presto.*

Scegliete due email (una di tipo *a* e una di tipo *b*) scritte da uno studente di Roma (vedi colonna A) e due email scritte da uno studente di Innsbruck.

2. Confrontate le email del madrelingua con quelle del non madrelingua e annotate le vostre osservazioni su un documento condiviso. Caricate il documento nella cartella Documenti scritti nel canale di Teams. Nel vostro confronto rispondete alle seguenti domande:

- Come si aprono le email? Quale appellativo viene usato in queste mail per rivolgersi al professore?
- Qual è la prima frase del testo delle email (dopo i saluti)?
- Come viene formulata la richiesta?
- Come si conclude il testo delle mail (prima dei saluti)?
- Come sono formulati i saluti finali?
- Che differenze ci sono tra l'email *richiesta voto* e l'email *posticipo presentazione*?

3. Ora provate a valutare le 4 email analizzate completando la seguente tabella (copiatela nel file che poi caricherete). Dovete raggiungere un accordo sulla valutazione discutendo i punti su cui siete in disaccordo. Barrate l'opzione scelta. Nella casella a destra scrivete il perché del vostro giudizio.

Studente	Tipo di email		Perché?
Stud. ITA, L1	Richiesta voto	<ul style="list-style-type: none"> ● molto gentile ● gentile ● scortese ● molto scortese 	
		<ul style="list-style-type: none"> ● molto efficace ● efficace ● poco efficace ● inefficace 	
Stud. ITA, L1	Richiesta posticipo presentazione	<ul style="list-style-type: none"> ● molto gentile ● gentile ● scortese ● molto scortese 	
		<ul style="list-style-type: none"> ● molto efficace ● efficace ● poco efficace ● inefficace 	

Stud AUS, L2	Richiesta voto	<ul style="list-style-type: none"> ● molto gentile ● gentile ● scortese ● molto scortese 	
		<ul style="list-style-type: none"> ● molto efficace ● efficace ● poco efficace ● inefficace 	
Stud AUS, L2	Richiesta posticipo presentazione	<ul style="list-style-type: none"> ● molto gentile ● gentile ● scortese ● molto scortese 	
		<ul style="list-style-type: none"> ● molto efficace ● efficace ● poco efficace ● inefficace 	

*Incontro 2:
osservazione sintetica del corpus*

Registrate la sessione, che salverete nella cartella RegISTRAZIONI degli incontri che si trova tra i file del canale Telecollaborazione Innsbruck. Condividete le vostre competenze. A partire da ciò che avete imparato a lezione sull'approccio orientato all'azione (Innsbruck) e sulla pragmatica (Roma Tre), confrontatevi sul rapporto tra le vostre conoscenze e la scrittura della mail formale. Potete, per esempio, affrontare i seguenti punti: *A quale livello di competenza nella L2 si dovrebbe essere in grado di scrivere un'email formale secondo i descrittori del QCER? Quali sono le caratteristiche degli obiettivi didattici nell'approccio orientato all'azione? Quali sono secondo voi gli elementi pragmatici che identificano un'email formale? Ci sono espressioni linguistiche tipicamente associate all'email formale in italiano?*

Confrontate L1 e L2. Aprite il file Excel con le email [link al corpus]. Individuate le email degli apprendenti e quelle dei madrelingua, guardando la città di residenza nella colonna 1. Iniziate a confrontarle. C'è una differenza nella lunghezza media delle email in L1 e L2? [Link a un sito per il conteggio di parole in Excel]

All'interno di ogni gruppo (L1 e L2), c'è una differenza nella lunghezza media tra l'email *richiesta voto* e l'email *posticipo presentazione*?

Scegliete 5 email della richiesta del voto e 5 della richiesta di posticipo, sia del gruppo L1 sia del gruppo L2: in tutto 20 email. Ora osservate quali scelte hanno fatto i due gruppi di autori sui punti analizzati nel precedente incontro, e cioè:

1. aggettivo e/o saluto per rivolgersi al destinatario in apertura (per esempio: *gentile; caro; egregio; salve*)
2. titolo e/o nome per rivolgersi al destinatario (per esempio: *signor Nicola, dott. Brocca*)
3. inizio del testo della mail (per esempio: *sono uno studente del suo corso; mi chiamo Tizio Caio*)
4. formulazione del nucleo principale della richiesta (per esempio: *vorrei sapere se posso consegnare la tesina con un giorno di ritardo; quando potrò ricevere il voto?*)
5. chiusura del testo della mail (per esempio: *la ringrazio anticipatamente per la risposta; aspettando una sua risposta...*)
6. saluti (per esempio: *cordiali saluti; buona giornata*)

Riportate nella seguente tabella le espressioni usate per le cinque fasi nelle email analizzate.

1. Aggettivo e/o saluto di apertura (in grigio vedete degli esempi che andrete a sostituire)

Nativi	Gentile	Gentile	Buongiorno	Cordiale....	...
Non nativi		

2. Titolo e/o nome

Nativi	Prof.	Nicola	Ciccino
Non nativi		

3. Inizio del testo dell'email

Nativi					
Non nativi					

4. Formulazione della richiesta

Nativi					
Non nativi					

5. Chiusura del testo dell'email

Nativi					
Non nativi					

6. Saluti

Nativi					
Non nativi					

Quali delle espressioni raccolte nelle tabelle sopra vi pare più efficace? Ci sono espressioni inadeguate per grado di cortesia o formalità? Altro? Appuntate qui di seguito le vostre osservazioni.

Incontro 3:

osservazione analitica di un fenomeno

In questa fase dovrete osservare analiticamente uno di questi 4 elementi della mail: aggettivo/saluto di apertura, titolo/nome del destinatario, chiusura testo e saluti finali. Scegliete uno dei 4 elementi mettendo una X nella cella corrispondente al vostro gruppo in questa tabella (suddivisione per l'osservazione analitica) in modo che gli altri gruppi vedano che voi state già lavorando su questo aspetto (*aggettivo/saluto di apertura* e *titolo/nome del destinatario* potranno essere analizzati da massimo tre gruppi, mentre *chiusura testo* e *saluti finali* al massimo da quattro).

	A	B	C	D	E
1	Gruppo di...	aggettivo e/o saluto in apertura	titolo e/o nome destinatario	chiusura testo	saluti finali
2	A	X			
3	D	X			
4	S		X		
5	M			x	
6	L				
7	J				x
8	E		X		
9	G			x	
10	N	X			
11	D		x		
12	I				X
13	A			x	
14	R				x
15	F				x

- Quali realizzazioni si trovano nell'intero corpus degli studenti di Innsbruck e di Roma (60 email, 30 per ognuno dei due tipi)? Per esempio, nel caso degli aggettivi di apertura, *gentile*, *caro*, *egregio*...
- Quante volte è presente ognuna di queste realizzazioni? Qual è la realizzazione più frequente? Qual è la più rara?

Eseguite il conteggio in questo [link al file] file (osservazione analitica), che contiene 14 fogli, oltre a uno iniziale di esempio: utilizzate il foglio che porta il nome del membro austriaco del gruppo/della coppia.

A1 tipo di mail

	A	B	C	D	E	F	G
2			Purtroppo sono stata impegnata nella preparazione di un esame imminente e non sono riuscita a terminare del tutto la presentazione, volevo quindi chiederle, gentilmente, se potesse concedermi qualche altro giorno per affinare al meglio l'attività da svolgere. In attesa di un suo gentile riscontro Cordiali saluti ██████████	1	0	0	0
	A	L1					
3			Gentile Dr. Brocca, Le scrivo in merito alla presentazione prevista per domani. Avendo dovuto studiare per un altro esame, non sono riuscita ad avere il tempo necessario per prepararla al meglio. Mi piacerebbe riuscire ad esporre i miei materiali di studio in maniera più precisa, dunque vorrei chiederle se eventualmente ci fosse la possibilità di spostare la presentazione. Mi scuso per il disturbo e per il poco preavviso. La ringrazio per l'attenzione. Cordialmente, ██████████				
	A	L1		0	1	0	0

Per trovare il foglio giusto dovete guardare nella parte inferiore della pagina (nella figura vedete Isabel, Anastasia, Rebecca, Franziska [nomi pseudonimizzati per la pubblicazione]). In ogni riga della tabella excel (2, 3, 4... 61) c'è un'email diversa e nelle colonne (D, E, G...) dovete inserire le occorrenze delle diverse realizzazioni dell'elemento su cui vi state focalizzando (una colonna per ogni realizzazione).

Nella riga 1 scrivete tutte le possibili realizzazioni presenti nel corpus; per esempio per gli aggettivi di apertura: *Gentile* in D1, *Egregio* in D2, *Caro* in D3...

Per facilitare il calcolo, vi suggeriamo di inserire nelle celle 1 nel caso in cui la realizzazione sia presente e 0 nel caso in cui sia assente.

In fondo a ogni tabella abbiamo già impostato le formule che vi consentiranno di calcolare in modo automatico la somma delle occorrenze e la percentuale rispetto ai sottogruppi (parlanti nativi e non nativi).

Guardate il foglio Esempio dalla barra in basso per capire meglio queste indicazioni. Se avete dubbi non esitate a scriverci.

Per questa fase di lavoro potete suddividervi le email da analizzare

(quindi, 20 email a testa se siete in tre, 30 se siete in due) lavorando parallelamente sulla tabella nel file condiviso.

*Incontro 4:
creazione del modulo didattico*

Osservate i risultati dell'attività 3: osservate la tabella Osservazione analitica dove adesso i 14 gruppi hanno inserito i loro dati e rispondete alle seguenti domande a voce:

Quali sono le differenze tra parlanti nativi ed apprendenti per quanto riguarda le parti di email analizzate (aggettivi o saluti in apertura, titolo e/o nome destinatario, chiusura di testo, saluti finali)? Dove trovate le differenze più notevoli in punti percentuali (osservate i dati quantitativi in arancione sotto alle mail)?

Formulate delle ipotesi per spiegare le differenze e/o le uguaglianze tra produzioni in L1 e L2.

Create un modulo didattico, della durata di 50-150 minuti, destinato a studenti di scuola superiore austriaca con queste caratteristiche: italiano L2, livello A2/B1 del Quadro Comune, L1 tedesco nella varietà austriaca. Obiettivo: la scrittura di un'email formale.

Per l'elaborazione del modulo potete procedere liberamente, ma

- dovete basarvi sui principi del compito autentico (TBLT) (es. il cuore del modulo è un compito autentico; la focalizzazione sulla forma va fatta a posteriori; l'obiettivo è portare a termine il task in modo efficace);
- dovete basarvi sui dati del vostro database come riferimento per il genere testuale e per sapere quali potrebbero essere gli aspetti più difficili per il vostro pubblico di apprendenti e per trovare materiale da utilizzare come input e per creare attività di pre-task e di focus linguistico dopo il task.

Naturalmente le attività di focus linguistico (post-task) potranno essere solo ipotizzate / abbozzate, dal momento che nella didattica basata su task la focalizzazione sulla forma deve avvenire a partire da ciò che è emerso durante lo svolgimento del task.

Caricate il documento nella cartella Documenti scritti nel canale di Teams.

Appendice al Capitolo IV

In questa appendice riportiamo le consegne che sono state fornite ai partecipanti durante la telecollaborazione descritta nel capitolo IV.

Incontro 1:

Durante questo incontro vi invitiamo a parlare delle vostre abitudini, dei vostri gusti e delle vostre preferenze; dei vostri progetti, delle vostre aspirazioni, ma anche della vostra quotidianità. Sentitevi, quindi, liberi/e di dire che preferite non parlare di qualcosa.

Qui di seguito trovate alcuni punti che potete affrontare per sapere delle cose l'uno/a dell'altro/a:

- Tipo di scuola / di percorso universitario
- Interessi e impegni al di fuori della scuola / dell'università
- Organizzazione della giornata e della settimana
- Lingue conosciute e contesti in cui le usate
- Passatempo e gusti (musicali, letterari, cinematografici ecc.)
- Conoscenza dei rispettivi Paesi
- Esperienze particolarmente significative (viaggi, competizioni, vicende familiari ecc.)

IMPORTANTE

Dovete registrare tutti gli incontri e salvare i file su una cartella in Teams, preparata per contenere tutti i file audio.

Dovete denominare i file con la registrazione in modo trasparente con i vostri cognomi (prima quello svizzero e poi quello italiano) e la data dell'incontro nel formato AAMMGG. Esempio: Gaietta_Nuzzo_24_03_01

Incontro 2

Ricordatevi di registrare l'incontro e di nominare e salvare i file come indicato per l'incontro precedente.

Obiettivo: riflessione sulla funzione comunicativa di diverse parole / espressioni. Durante questo incontro comincerete a riflettere su alcuni usi linguistici che caratterizzano la conversazione in italiano. Per farlo, analizzerete insieme degli estratti di episodi di una serie TV. L'episodio su cui lavorerete si trova nella stessa cartella che contiene queste istruzioni.

Svolgimento:

Guardate i primi 5:30 minuti del primo episodio della serie *La compagnia del cigno* per farvi un'idea di chi sono i personaggi. Si tratta di alcuni ragazzi che studiano al conservatorio di Milano e dei loro insegnanti. Tra questi, il protagonista è il maestro Marioni, che dirige l'orchestra. Si tratta di un insegnante molto severo, che i ragazzi hanno soprannominato *il bastardo* (il mentore spiega che cosa significa questa parola in questo contesto).

Poi guardate gli estratti indicati nella prima colonna della tabella che si trova nell'allegato a queste istruzioni (INCONTRO 1 – istruzioni ALLEGATO) e provate a spiegare quale funzione hanno le parole e le espressioni riportate nella terza colonna.

Se il senso del dialogo non è chiaro, potete rivedere più volte la stessa scena. Parlatene in modo da chiarire eventuali incomprensioni del contenuto e capire/spiegare parole difficili.

Un estratto della tabella da completare, riportata nell'allegato

minuti	scena	Espressioni e parole	Funzioni nel dialogo
09:07-09:41	Matteo è appena arrivato a casa di suo zio a Milano	<i>Anzi</i> <i>Allora</i> <i>No infatti... hai ragione</i>	
11:45-12:36	In classe, Matteo e Sara parlano sottovoce	<i>Piuttosto</i> <i>Ah ma</i> <i>Comunque</i>	
...	...		

Quando avete finito, caricate il file con la tabella compilata nella cartella che si chiama File con i compiti svolti. Prima di caricare il file, ri-

nominatelo con lo stesso nome che avete dato al file della registrazione dell'incontro.

Incontro 3

NB: se nell'incontro precedente non avete terminato l'attività, potete prima concludere quella e poi iniziare questa.

Ricordatevi di registrare l'incontro e di nominare e salvare i file secondo le indicazioni, che riporto qui perché trovo ancora diverse denominazioni errate: i vostri cognomi (prima quello svizzero e poi quello italiano) e la data dell'incontro nel formato AAMMGG. Esempio: Gaietta_Nuzzo_24_03_01

Obiettivo: riflessione sulla funzione comunicativa di diverse parole / espressioni.

Svolgimento:

Aprirete e condividete il secondo episodio della serie *La compagnia del cigno*. Guardate insieme gli estratti indicati nella prima colonna della tabella che si trova nel file INCONTRO 3 - istruzioni ALLEGATO. Ricordo che il file va scaricato sul vostro computer affinché possiate compilare la tabella senza modificare l'originale.

Dopo esservi confrontati, inserite nella quarta colonna le parole e le espressioni che secondo voi nei dialoghi sono usate con la funzione indicata nella terza colonna.

Attenzione:

- non in tutte le scene si trovano tutte le funzioni elencate;
- a una stessa funzione spesso si possono associare diverse parole o espressioni all'interno della stessa scena.

Se il senso del dialogo non è chiaro, potete rivedere più volte la stessa scena. Parlatene in modo da chiarire eventuali incomprensioni del contenuto e capire/spiegare parole difficili. Quando avete finito, caricate il file con la tabella compilata nella cartella che si chiama File con i compiti svolti. Prima di caricare il file, rinominatelo con lo stesso nome che avete dato al file della registrazione dell'incontro.

Un estratto della tabella da completare, riportata nell'allegato

Minuti	Scena	Funzione	Espressioni e parole
04:46 – 05:27	ragazzi al bar si mettono d'accordo	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Aprire una conversazione</i> ● <i>Chiudere una conversazione</i> ● <i>Introdurre (o riprendere) un argomento</i> ● <i>Mostrarsi d'accordo o favorevoli</i> ● <i>Mostrarsi in disaccordo o contrari</i> ● <i>Altro?</i> 	
...	

Incontro 4

NB: se nell'incontro precedente non avete terminato l'attività, potete prima concludere quella e poi iniziare questa.

Ricordatevi di registrare l'incontro e di nominare e salvare i file secondo le indicazioni: i vostri cognomi (prima quello svizzero e poi quello italiano) e la data dell'incontro nel formato AAMMGG. Esempio: Gaietta_Nuzzo_24_04_04

Obiettivo: riflessione sulla funzione conversazionale di diverse parole / espressioni.

Svolgimento:

Guardate gli estratti dei primi due episodi della serie TV *DOC - Nelle tue mani*. Il protagonista è Fanti, primario di medicina generale, che viene colpito alla testa da un proiettile e perde la memoria degli ultimi 12 anni. Riportate nell'Allegato 3 tutte le osservazioni che vi sembrano rilevanti in relazione alle espressioni con specifiche funzioni conversazionali (aprire/chiudere una conversazione, cambiare argomento, esprimere accordo/disaccordo) che avete osservato negli

incontri precedenti. Quando avete finito, caricate il file con la tabella compilata nella cartella che si chiama File con i compiti svolti. Prima di caricare il file, rinominatelo con lo stesso nome che avete dato al file della registrazione dell'incontro.

Un estratto della tabella da completare, riportata nell'allegato alle istruzioni

Minuti/Scena	Espressioni	Funzioni
07:00 – 09:22: Fanti, ancora primario, visita una paziente		
16:45 – 17:48: Fanti parla con la caposala		
...		

Incontro 5

Ricordatevi di registrare l'incontro e di nominare e salvare i file secondo le indicazioni: i vostri cognomi (prima quello svizzero e poi quello italiano) e la data dell'incontro nel formato AAMMGG. Esempio: Gaietta_Nuzzo_24_04_04

Obiettivo: osservare le strategie per la gestione degli argomenti di conversazione nelle interazioni del primo incontro.

Svolgimento:

Ascoltate gli ultimi 15 minuti della vostra registrazione del primo incontro e trascrivete su un file nuovo le sequenze di turni in cui viene introdotto un nuovo argomento o ripreso un argomento affrontato in precedenza. Individuate le strategie linguistiche utilizzate nel cambio di argomento e confrontatele con quelle che avete osservato negli episodi delle serie TV. Quali analogie e differenze notate? Avete altre osservazioni? Annotate le osservazioni sullo stesso file delle trascrizioni.

Quando avete finito, caricate il file con le trascrizioni e le osservazioni nella cartella che si chiama File con i compiti svolti. Prima di caricare il file, rinominatelo con lo stesso nome che avete dato al file della registrazione dell'incontro.

Incontro 6

Ricordatevi di registrare l'incontro e di nominare e salvare i file secondo le indicazioni: i vostri cognomi (prima quello svizzero e poi quello italiano) e la data dell'incontro nel formato AAMMGG. Esempio: Gaietta_Nuzzo_24_04_04

Obiettivo: organizzare un viaggio a Roma per il/la partner svizzero/a.

Svolgimento:

Ora che la telecollaborazione è arrivata alla conclusione, provate a organizzare una gita a Roma per lo studente/la studentessa svizzero/a. Parlate con il/la vostro/a partner per organizzare la gita: quando? Per quanti giorni? Da solo/a o in gruppo con altri telecollaboranti? Con quale mezzo di trasporto? Che cosa vi piacerebbe fare? E per il pernottamento? Ecc. Preparete un documento con il programma della gita.

Riferimenti bibliografici

- Abe M., & Roever, C. (2019). Interactional competence in L2 text-chat interactions: First-idea proffering in task openings. *Journal of Pragmatics*, 144, 1-14, <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.03.001>.
- Akiyama, Y. (2017). Vicious vs. virtuous cycles of turn negotiation in American-Japanese telecollaboration: Is silence a virtue? *Language and Intercultural Communication*, 17(2), 190-209. <https://doi.org/10.1080/14708477.2016.1277231>
- Albano, A., & Marin, T., (2009). Progetto italiano Junior 1. Roma: Edilingua.
- Albano, A., & Marin, T. (2014). Progetto italiano Junior 3. Italienischkurs für Jugendliche. Roma / Barcellona: Edizioni Edilingua / Casa delle lingue.
- Andorno, C. (2014). Una semplice informalità. Le e-mail di studenti a docenti universitari come apprendistato di registri formali. In M. Cerruti, E. Corino, & C. Onesti (Eds.), *Lingue in contesto. Studi di linguistica e glottodidattica sulla variazione diafasica*. Alessandria: Ed. dell'Orso, 1-20.
- Asher, J. (1996). *Learning Another Language Through Actions* (5th ed.). Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press (2^a ed. 1975; trad. it. *Come fare cose con le parole*. Genova: Marietti, 1987).
- Ballarè, S., Goria, E., & Mauri, C. (2022). *Spoken Italian and linguistic variation: Theory and practice in the construction of the KIParla corpus*. Bologna: Pàtron Editore.
- Bambini, V. (2017). *Il cervello pragmatico*. Roma: Carocci.
- Bardovi-Harlig, K. (2001). Evaluating the Empirical Evidence: Grounds for Instruction in Pragmatics?. In K. R. Rose, & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 13-32.
- Bardovi-Harlig, K., Hartford, B. A., Mahan-Taylor, R., Morgan, M. J., & Reynolds, D. W. (1991). Developing pragmatic awareness: Closing the conversation. *ELT journal*, 45(1), 4-15.

- Bardovi-Harlig, K., Mossman, S., & Su, Y. (2017). The effect of corpus-based instruction on pragmatic routines. *Language Learning & Technology*, 21(3), 76-103. <https://doi.org/10.125/44622>
- Barraja-Rohan, A. M. (2011). Using conversation analysis in the second language classroom to teach interactional competence. *Language Teaching Research*, 15(4), 479-507.
- Barron, A., & Black, E. (2015). Constructing small talk in learner-native speaker voice-based telecollaboration: A focus on topic management and backchanneling. *System*, 48, 112-128. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.09.009>
- Bazzanella, C. (2008). *Linguistica e pragmatica del linguaggio: un'introduzione*, nuova ed. ampliata. Roma-Bari: Laterza.
- Belz, J. A. (2007). The role of computer mediation in the instruction and development of L2 pragmatic competence. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 45-75.
- Benitez-Correa, C., Gonzalez-Torres, P., Ochoa-Cueva, C., & Vargas, A. (2019). A comparison between deductive and inductive approaches for teaching EFL grammar to high school students. *International Journal of Instruction*, 12, 225-236. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12115a>
- Bettoni, C. (2006). *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Black, E., & Barron, A. (2018). Learner pragmatics at the discourse level: Staying “on topic” in a telecollaborative eTandem task. *System*, 75, 33-47. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.03.019>
- Blum-Kulka, S. (1991). Interlanguage Pragmatics: The Case of Requests. In R. Phillipson et al. (eds.), *Foreign/second Language Pedagogy Research*. Clevedon: Multilingual Matters, 255-72.
- Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (1989). *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood: Ablex.
- Bohinski, C. A., & Mulé, N. (2016). Telecollaboration: Participation and negotiation of meaning in synchronous and asynchronous activities. *Mextesol Journal*, 40(3), 1-16.
- Boulton, A. (2009). Testing the limits of data-driven learning: Language proficiency and training. *ReCALL*, 21(1), 37-54. <https://doi.org/10.1017/S0958344009000068>

- Boulton, A. (2011). Data-driven learning: The perpetual enigma. In S. Goźdz-Roszkowski (Ed.), *Explorations across languages and corpora*. Lausanne: Peter Lang, 563-580.
- Boulton, A., & Vyatkina, N. (2021). Thirty years of data-driven learning: Taking stock and charting new directions. *Language Learning and Technology*, 25(3), 66-89.
- Brocca, N. (2024a). Insegnare l'italiano secondo l'approccio per task con i media digitali. In E. M. Hirzinger-Unterrainer (Ed.), *Aufgabenorientierung im Italienischunterricht. Ein theoretischer Einblick mit praktischen Beispielen*. Reihe „Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung“. Tübingen: NarrFranckeAttempo Verlag, 99-141. DOI: 10.24053/9783823395096
- Brocca, N. (2024b). Ladder: A corpus for pragmatic competences in Italian L1/L2 [Data set]. <https://hdl.handle.net/21.11115/0000-0011-BF1F-5>
- Brocca, N., & Nuzzo, E. (2024). Exploring request strategies in Austrian Italian learners: Pragmatic transfer insights. *Journal of Pragmatics*, 220, 33-46. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2023.11.012>
- Brown P., & Levinson S. C. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Calvert, M., & Brammerts, H. (2003) Learning by communication in tandem. In: Lewis, T. and Walker, L., (eds.) *Autonomous Language Learning in Tandem*. Middlesex (UK): Academy Electronic Publications Limited, 45-59.
- Cham, J. (2018). *HD Comics 20th Anniversary Book*. Palo Alto, CA: Piled Higher and Deeper Publishing.
- Çimenli, B., Sert, O., & Jenks, C. (2022). Topic maintenance in video-mediated virtual exchanges: Rolling the ball back in L2 interactions. *System*, 108, 102834.
- Cohen, A. D. (2018). *Learning pragmatics from native and nonnative language teachers* (Vol. 123). Bristol (UK): Multilingual Matters.
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze-Milano: La Nuova Italia-Rizzoli.
- Consiglio d'Europa (2020). *Quadro comune europeo per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Volume complementare.

Traduzione italiana, a cura di M. Barsi, E. Lugarini e A. Cardinaletti, del CEFR Companion volume. *Italiano LinguaDue*, 12(2). <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15120>

- Cunningham, D. J. (2016). Request modification in synchronous computer-mediated communication: The role of focused instruction. *The Modern Language Journal*, 100(2), 484-507.
- Cunningham, D. J. (2019). Telecollaboration for content and language learning: A Genre-based approach. *Language Learning & Technology*, 23(3), 161–177. <http://hdl.handle.net/10125/44701>
- Del Bono, F., & Nuzzo, E. (2021). Incidental pragmatics learning in telecollaborative exchanges. *Instructed Second Language Acquisition*, 5(2). <https://doi.org/10.1558/isla.19553>
- Dewaele, J.-M. (2019). The Effect of Classroom Emotions, Attitudes Toward English, and Teacher Behavior on Willingness to Communicate Among English Foreign Language Learners. *Journal of Language and Social Psychology*, 38. [10.1177/0261927X19864996](https://doi.org/10.1177/0261927X19864996).
- Dewey, J. (1953). *John Dewey the Later Works, 1925-1953*, edited by J. Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press
- Dooly, M. (2017). Telecollaboration. In C.A. Chapelle, & S. Sauro (Eds.), *The handbook of technology and second language teaching and learning*. Montreal: John Wiley & Sons, 169-183.
- Dooly, M., & Sadler, R. (2016). Becoming little scientists: technology-enhanced project-based language learning. *Language Learning & Technology*, 20(1), 54-78. Retrieved from <http://llt.msu.edu/issues/february2016/doolysadler.pdf>
- Dooly, M., & Smith, B. (2020). Telecollaboration and virtual exchange between practice and research: a conversation. *Journal of Virtual Exchange*, 3(SI): 63-81. <https://doi.org/10.21827/jve.3.36085>
- Dooly, M., & Vinagre, M. (2022). Research into practice: Virtual exchange in language teaching and learning. *Language Teaching*, 55(3), 392–406. [doi:10.1017/S0261444821000069](https://doi.org/10.1017/S0261444821000069)
- Economidou-Kogetsidis, M. (2023). “The language is very formal and appropriate”: L2 learners’ in/appropriateness evaluations and metapragmatic judgments in student-faculty emails. *Journal of Pragmatics*, 217, 17-32, <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2023.09.001>

- Ellis, N. C. (2008). Implicit and explicit knowledge about language. In J. Cenoz, & N.H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 6. Boston: Springer, 1-13.
- Ellis, N. C., Wulff, S., Schwieter, J., & Benati, A. (2019). Cognitive approach to second language acquisition. In *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*. Cambridge (UK): Cambridge University Press, 41-61. <https://doi.org/10.1017/9781108333603.003>
- Ellis, R. (1992). Learning to communicate in the classroom: A study of two learners' requests. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 1-23.
- Ellis, R. (2017). Oral corrective feedback in L2 classrooms: What we know so far. In Nassaji, H. & Kartchava, E. (Eds.), *Corrective feedback in second language teaching and learning: Research, theory, applications, implications*. New York: Routledge, 3-18.
- Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. New-York, London: Routledge.
- Ellis, R., Tanaka, Y., & Yamazaki, A. (1994). Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings. *Language Learning*, 1, 44, 449-491. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01114.x>
- Eslami, Z. R., Mirzaei, A., & Dini, S. (2015). The role of asynchronous computer mediated communication in the instruction and development of EFL learners' pragmatic competence. *System*, 48, 99-111. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.09.008>
- Falkum, I. L. (2019). Pragmatic Development: Learning to use language to communicate. In *International handbook of language acquisition*, 234-260. New-York, London: Routledge.
- Fernández-Guerra A. (2008). Requests in TV series and in naturally occurring discourse: A comparison. In E. Alcón (Ed.), *Learning how to request in an instructed language learning context*. Bern: Peter Lang, 111-126.
- Forti, L. (2023). *Corpus Use in Italian Language Pedagogy: Exploring the Effects of Data-Driven Learning*. New-York, London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003137320>
- Forti, L., & Spina, S. (2019). Corpora for linguists vs. corpora for learners: Bridging the gap in Italian L2 learning and teaching. EL.LE

- *Educazione Linguistica. Linguistic Education*, 8(2), 355-356.
<https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2019/02>
- Gabrielatos, C. (2005). Corpora and language teaching: Just a fling or wedding bells? *TESL-EJ*, 8(4), 1-35. Available at: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume8/ej31/ej31a1/>
- Gass S., & Selinker L. (2008). *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. New York-London: Routledge.
- Glaser, K. (2014). *Inductive or Deductive? The Impact of Method of Instruction on the Acquisition of Pragmatic Competence in EFL*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publisher.
- Glaser, K. (2020). Assessing the L2 pragmatic awareness of non-native EFL teacher candidates: Is spotting a problem enough? *Lodz Papers in Pragmatics*, 16(1), 33-65. <https://doi.org/10.1515/lpp-2020-0003>
- Goffman I., (1971), *Relations in Public*. New York: Basil Books (trad. it. Relazioni in pubblico, Milano: Fabbri, 1981).
- Golato, A. (2003). Studying compliments responses: A comparison of DCTs and recordings of naturally occurring talk. *Applied Linguistics*, 24, 90-121.
- Gonzales, A. (2013). Development of politeness strategies in participatory online environments. *Technology in interlanguage pragmatics research and teaching*, 101120.
- Gonzalez-Lloret, M. (2008). Computer-mediated learning of L2 pragmatics. In E. Alcón Soler, & A. Marínez-Flor (Eds.), *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing*. Bristol (UK): Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847690869-008>
- González-Lloret, M. (2011). Conversation analysis of computer-mediated communication. *CALICO Journal*, 28, 308-325.
- González-Lloret, M. (2022). Technology-mediated tasks for the development of L2 pragmatics. *Language Teaching Research*, 26(2), 173-189.
- Grice H. P. (1975). Logic and Conversation. In P. Cole, & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, New York: Academic Press, 41-58 (trad. it. Logica e conversazione, in M. Sbisà (a cura di), *Gli atti linguistici*. Milano: Feltrinelli, 1978, 199-219).

- Hassal, T. (2004). Through a Glass, Darkly: When Learner Pragmatics is Misconstrued. *Journal of Pragmatics*, 36, 997-1002.
- Hattie, J., & Clarke, S. (2018). *Visible learning: feedback* (1st edition). Abingdon: Taylor & Francis.
- Haugh, M., & Chang, W.L.M. (2015). Understanding im/politeness across cultures: An interactional approach to raising sociopragmatic awareness. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 53(4), 389-414.
- Holden, C., & Sykes, J. M. (2013). Complex L2 pragmatic feedback via place-based mobile games. *Technology in interlanguage pragmatics research and teaching*, 155-184.
- House, J., & Kasper, G. (1987). Interlanguage pragmatics: Requesting in a foreign language. In W. Loerscher & R. Schulze (Eds.), *Perspectives on language in performance*. Tuebingen: Narr, 1250–1288.
- Huth, T. (2006). Negotiating structure and culture: L2 learners' realization of L2 compliment-response sequences in talk-in-interaction. *Journal of Pragmatics*, 38(12), 2025-2050.
- Hymes, D. (1972), Models of interaction of language and social life. In J.J. Gumperz, & D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New-York: Holt, Rinehart and Winston, 35-71.
- Ifantidou, E. (2014). Pragmatic competence revisited. In E. Ifantidou (Ed.) *Pragmatic competence and relevance*. Vol. 245. Amsterdam: Benjamins, 125-150.
- Iino, M. (1996). "Excellent Foreigner!": Gaijinization of Japanese Language and Culture in Contact Situations. An Ethnographic Study of Dinner Table Conversations between Japanese Host Families and American Students. University of Pennsylvania. *Dissertation Abstracts International*, 57, 1451.
- Ishihara, N. (2009). Teacher-Based Assessment for Foreign Language Pragmatics. *TESOL Quarterly*, 43(3), 445–470. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00244.x>
- Ishihara, N. & Cohen, A.D. (2022). *Teaching and Learning Pragmatics Where Language and Culture Meet*. Abingdon-on-Thames (UK): Routledge

- Kakegawa, T. (2009). Development of the Use of Japanese Sentence-Final Particles through 63 Email Correspondence. In N. Taguchi (Ed.), *Pragmatic Competence*. New-York, Berlin: Mouton De Gruyter, 301-333. <https://doi.org/10.1515/9783110218558.301>
- Kasper, G. (1997). *Can pragmatic competence be taught?* National Foreign Language Resource Center. Manoa: University of Hawai'i.
- Kasper, G. (2001). Four Perspectives on L2 Pragmatic Development. *Applied Linguistics*, 22, 502-30.
- Kasper, G. (2006). Speech acts in interaction: Towards discursive pragmatics. In K. Bardovi-Harlig, J. C., Felix-Brasdefer, & A. S. Omar (Eds.). *Pragmatics & Language Learning*, Vol. 11. Honolulu, HI: National Foreign Language Resource Center University
- Kasper, G., & Schmidt, R. (1996). Developmental issues in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(2), 149-169. doi:10.1017/S0272263100014868
- Ko, W.-H. (2020). *Developing pragmatic competence in game-mediated communication contexts: The case of World of Warcraft*. [Unpublished doctoral dissertation]. Texas A&M University.
- Krashen, S.D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press Inc..
- Kurek, M., & Müller-Hartman, A. (2017). Task design for telecollaborative exchanges: In search of new criteria. *System*, 64, 7–20.
- Lakoff, R. (1973). Language and woman's place. *Language in society*, 2(1), 45-79.
- Langwieser-Posawetz, M., Nosari, G., Seer, A., Bernauer, G., Gratzner, S., & Wurm-Smole, R., (2022). *Di nuovo Assieme Austria*. Linz: Veritas.
- Le-Thi, D., Dörnyei, Z., & Pellicer-Sánchez, A. (2022). Increasing the effectiveness of teaching L2 formulaic sequences through motivational strategies and mental imagery: A classroom experiment. *Language Teaching Research*, 26(6), 1202-1230. <https://doi.org/10.1177/1362168820913125>
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press (trad. it. *La pragmatica*. Bologna: il Mulino, 1985).
- Levshina, N. (2015). *How to do linguistics with R. Data exploration and statistical analysis*. Amsterdam: John Benjamins.

- Li, Q. (2012). Effects of Instruction on Adolescent Beginners' Acquisition of Request Modification. *TESOL Quarterly*, 46(1), 129-155. <https://doi.org/10.1002/tesq.2>
- Liddicoat, A. J. (1997). Everyday speech as culture: implications for language teaching. In A. J. Liddicoat & C. Crozet (Eds.), *Teaching language, teaching culture*. Australian Review of Applied Linguistics. Series S, 14 (editore originale, Applied Linguistics Association of Australia. Canberra: ACT, 55–70). <https://doi.org/10.1075/aratss.14>
- Liddicoat, A. J., & Crozet, C. (2001). Acquiring French interactional norms through instruction. In K. R. Rose, G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 125-144.
- Lombardi Vallauri, E. (2019). *La lingua disonesta. Contenuti impliciti e strategie di persuasione*. Bologna: Il Mulino.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Academic Press, 413-468.
- Long, M. H. (2015), *Second language acquisition and task-based language teaching*. Hoboken, New Jersey: Wiley Blackwell.
- Luo, H., & Yang, C. (2018). Twenty years of telecollaborative practice: Implications for teaching Chinese as a foreign language. *Computer Assisted Language Learning*, 31(5-6), 1-26. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1496227>
- Lusta, A., Demirel, Ö., & Mohammadzadeh, B. (2023). Language corpus and data driven learning (DDL) in language classrooms: A systematic review. *Heliyon*. 9. e22731. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e22731>.
- Lyster R., Saito K., & Sato M. (2013). Oral corrective feedback in second language classroom. *Language Teaching*, 46: 1-40.
- Marin, T., & Albano, A. (2014). *Progetto italiano junior 1*. Barcellona: Casa delle lingue.
- Matthews, D. (Ed.). (2014). *Pragmatic development in first language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tilar.10>
- McEnery, A., Xiao, R., & Tono, Y. (2006). *Corpus-Based Language Studies: An Advanced Resource Book*. New-York, London: Routledge.

- Morollón Martí, N., & Fernández, S. S. (2016). Telecollaboration and sociopragmatic awareness in the foreign language classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10(1), 34-48. <https://doi.org/10.1080/17501229.2016.1138577>
- Mukherjee, J. (2006). Corpus linguistics and language pedagogy: the state of the art – and beyond. In S. Braun, K. Kohn and J. Mukherjee (Eds.), *Corpus Technology and Language Pedagogy*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 5-24.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136>
- Nuzzo, E. (in stampa). Sviluppare la competenza pragmatica con i nuovi media. In M. Dota, & M. Prada (a cura di), *Didattica dell'italiano L2/LS in chiave multimodale e multimediale*. Firenze: Cesati.
- Nuzzo, E. (2013). Il feedback correttivo tra pari nell'apprendimento dell'italiano in rete: Osservazioni da un corpus di interazioni asincrone. In: *Italiano LinguaDue*, 1, 15–18
- Nuzzo, E. (2015). Comparing textbooks and tv series as sources of pragmatic input. In S. Gesuato, F. Bianchi & W. Cheng. *Teaching, Learning and Investigating Pragmatics: Principles, Methods and Practices*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars, 85-107
- Nuzzo, E. (in stampa). The teacher behind the curtain: The role of instruction in low-structured learning environments, in A. Benati (a cura di), *Bloomsbury Applied Linguistics Volume 4: Language Teaching and Pedagogy*. London: Bloomsbury.
- Nuzzo, E., & Brocca, N. (2024). Raising the (meta)pragmatic awareness of non-native pre-service teachers of L2 Italian with a research-based learning module on formal email writing. In A. Martínez-Flor & K. Glaser (Eds.), *System*, Vol. 127, 103518. Special Issue “L2 Pragmatics in Language Teacher Education.” <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103518>
- Nuzzo, E., & Brocca, N. (in preparazione). L'email formale in italiano. Modelli per la didattica L2 nelle scuole tirolesi.
- Nuzzo, E., & Cortés Velásquez, D. (2021). Task-Based Telecollaborative Exchanges between US and Italian Students: A Case Study in Program Design and Implementation. In M. Javad Ahmadian & M. H. Long,

The Cambridge Handbook of Task-Based Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 250–261.

- Nuzzo, E., & Donato C. (2022). Investigating L2 Pragmatic development in tandem telecollaboration. 69-95. In S. Di Sarno-García, S. Montaner-Villalba, A. Gimeno-Sanz (Eds.) *Telecollaboration application in Foreign language Classrooms*. Hershey, Pennsylvania: IGI Global . DOI: <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-7080-0.ch004>
- Nuzzo, E., & Grassi, R. (2016). *Input, output e interazione*. Firenze: Loescher.
- O’Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1-23.
- O’Dowd, R., & Lewis, T. (Eds.). (2016). *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice*. New-York, London: Routledge.
- O’Dowd, R., & Ware, P. (2009). Critical issues in telecollaborative task design. *Computer Assisted Language Learning*, 22(2), 173–188. <https://doi.org/10.1080/09588220902778369>
- O’Dowd, R., & Werner, S. (2024). The First Steps of Blended Mobility in European Higher Education: A Survey of Blended Intensive Programmes. *Journal of Studies in International Education*, 28(1), 68-84. <https://doi.org/10.1177/10283153241235704>
- O’Keeffe, A. (2021). Data-driven learning—a call for a broader research gaze. *Language Teaching*, 54, 259–272. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000245>
- Orlandino, E., Rizzo, G., & Ziglio, L. (2016). *Espresso ragazzi 1*. Hueber, München.
- Ortega, L. (2017). New CALL-SLA research interfaces for the 21st century: Towards equitable multilingualism. *CALICO Journal*, 34(3), 285-316. <https://doi.org/10.1558/cj.33855>
- Pagliara, F. (2018). L’analisi dei bisogni nel TBLT: Un caso di studio sull’italiano come lingua della comunicazione accademica. In D. Cortés Velásquez, & E. Nuzzo (a cura di), *Il task nell’insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre*. Roma: Roma Tre Press, 77-104.

- Pagliara, F. (2020). L'atto della richiesta nelle e-mail inviate dagli studenti universitari ai docenti: un confronto tra parlanti nativi e non nativi. In: R. Grassi (a cura di), *La scrittura per l'apprendimento dell'italiano L2*. Firenze: Cesati.
- Pallotti, G., & Rosi, F. (2015). La difficoltà interazionale dei task: definizione operativa e risultati di ricerca. In M. Chini (a cura di) *Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici*. Milano: Franco Angeli, 243-261.
- Pekarek Doehler, S., & Pochon-Berger, E. (2011). Developing 'methods' for interaction: A cross-sectional study of disagreement sequences in French L2. *L2 interactional competence and development*, 56, 206.
- Pekarek Doehler, S., & Pochon-Berger, E. (2015). The development of L2 interactional competence: Evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization. In T. Cadierno, & S. Eskildsen, *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning*. Berlin, München, Boston: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110378528>
- Pérez-Paredes, P. (2022). A systematic review of the uses and spread of corpora and data-driven learning in CALL research during 2011–2015. *Computer Assisted Language Learning*, 35(1-2), 36–61. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1667832>
- Pica, T., Young, R., & Doughty, C. (1987). The Impact of Interaction on Comprehension. *TESOL Quarterly*, 21(4), 737–758. <https://doi.org/10.2307/3586992>
- Plonsky, L., & Zhuang, J. (2019). A meta-analysis of L2 pragmatics instruction. In N. Taguchi (Ed.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Pragmatics*. New-York, London: Routledge, 287-307.
- Quaglio, P. (2009). *Television dialogue*. Amsterdam: John Benjamins.
- R Core Team (2022). *R: A language and environment for statistical computing*. *R foundation for statistical computing*. <https://www.R-project.org/>.
- Reinhardt, J. (2019). *Gameful second and foreign language teaching and learning. Theory, research, and practice*. London: Pargrave MacMillans <https://doi.org/10.1007/978-3-030-04729-0>

- Ritt-Massera L., & Truxa E. (2018). *Detto fatto maturità*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Rizzo, G., Orlandino, E., & Bali, M. (2018). *Espresso ragazzi 2*. München: Hueber.
- Rizzo, G., Bali, M., & Orlandino, E. (2018). *Espresso ragazzi 3*. München: Hueber.
- Roever C. (2005). *Testing ESL pragmatics*. Frankfurt: Peter Lang.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). Linguistic society of America. *Language*, 50(1), 696-735.
- Sansò, A. (2020). *I segnali discorsivi*. Roma: Carocci.
- Sbisà, M. (1978). *Gli atti linguistici*. Milano: Feltrinelli.
- Sbisà, M. (1989). *Linguaggio, ragione, interazione. Per una teoria pragmatica degli atti linguistici*. Bologna: il Mulino (nuova ed. 2009; versione digitale: <http://www.openstarts.units.it/dspace/handle/10077/3390>).
- Schenker, T. (2012). Intercultural competence and cultural learning through telecollaboration. *CALICO Journal*, 29(3), 449–470. <https://www.jstor.org/stable/calicojournal.29.3.449>
- Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. In W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker, *Proceedings of CLaSIC 2010*, Singapore, December 2-4. Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies, 721-737.
- Schneider, K. P. (2018). Methods and ethics of data collection. In A.H. Jucker, K.P. Schneider, W. Bublitz (Eds.), *Methods in Pragmatics*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 37-94. <https://doi.org/10.1515/9783110424928-002>
- Scimeca, S. (2012). eTwinning: La comunità delle scuole europee. *Tecnologie didattiche*, 20 (1), 35-39.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts. An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1975). *A taxonomy of illocutionary acts*. In K. Gunderson (Ed.) *Language, mind and knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 344-369 (trad. it. in *Gli atti linguistici. Aspetti*

e problemi di filosofia del linguaggio, a cura di M. Sbisà. Milano: Feltrinelli, 1978, 168-198).

- Shively, R. (2011). L2 pragmatic development in study abroad: A longitudinal study of Spanish service encounters, *Journal of Pragmatics*, 43 (6), 1818-1835, <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.10.030>
- Si, M. (2015). A Virtual Space for Children to Meet and Practice Chinese. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 25, 271-290. <https://doi.org/10.1007/s40593-014-0035-7>
- Siegal, M. (1996). The Role of Learner Subjectivity in Second Language Sociolinguistic Competence: Western Women Learning Japanese, *Applied Linguistics*, 17(3), 356–382. <https://doi.org/10.1093/applin/17.3.356>
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass, & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235-253.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook, & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 125-144.
- Swain, M. (2000). The Output Hypothesis and beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 97-114.
- Sykes, J. M. (2013). Synchronous CMC and pragmatic development: Effects of oral and written chat. *CALICO Journal*, 22(3), 399-431. <https://doi.org/10.1558/cj.v22i3.399-431>
- Sykes, J.M. (2014). TBLT and synthetic immersive environments: What can in-game task restarts tell us about design and implementation? In M. González-Lloret, & L. Ortega (Eds.), *Technology-mediated TBLT: researching technology and tasks*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 149–182. <https://doi.org/10.1075/tblt.6.06syk>
- Taguchi, N. (2011). Teaching pragmatics: Trends and issues. *Annual review of applied linguistics*, 31, 289-310.

- Taguchi, N. (2024). Technology-enhanced language learning and pragmatics: Insights from digital game-based pragmatics instruction. *Language Teaching*, 57(1), 57–67. <https://doi.org/10.1017/S0261444823000101>
- Taguchi, N., & Li, S. (2020). Contrastive pragmatics and second language (L2) pragmatics: Approaches to assessing L2 speech act production. *Contrastive Pragmatics*, 2(1), 1-23. <https://doi.org/10.1163/26660393-BJA10014>
- Taguchi, N., & Roever, C. (2017). *Second language pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Taguchi, N., Xiaofei, T., & Maa, J. (2019). Learning how to learn pragmatics: Application of self-directed strategies to pragmatics learning in L2 Chinese and Japanese. *East Asian Pragmatics*, 4(1), 11-36. <https://doi.org/10.1558/eap.38207>
- Takimoto, M. (2009). The Effects of Input-Based Tasks on the Development of Learners' Pragmatic Proficiency. *Applied Linguistics*, 30(1), 1–25. <https://doi.org/10.1093/applin/amm049>
- Takimoto, M. (2012). Assessing the effects of identical task repetition and task-type repetition on learners' recognition and production of second language request downgraders. *Intercultural Pragmatics*, 9(1), 71-96. <https://doi.org/10.1515/ip-2012-0004>
- Tatsuki, D. & Fujimoto, D. (Eds.) (2016). *Back to Basics: Filling the Gaps in Pragmatics Teaching Materials*. Tokyo: Japan Association for Language Teaching Pragmatics Special Interest Group.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4, 91-112.
- Timpe-Laughlin, V., Wain, J., & Schmidgall, J. (2015). Defining and operationalizing the construct of pragmatic competence: Review and recommendations. *ETS Research Report Series*, 2015(1), 1-43. <https://doi.org/10.1002/ets2.12053>
- Usó-Juan, E., Martínez-Flor, A. & Palmer Silveira, J. C. (2006). Developing communicative competence through writing. In E. Usó-Juan and A. Martínez-Flor, eds., *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills*. Berlin: Mouton de Gruyter, 397-414.

- Usó-Juan, E., & Martínez Flor A. (2008a). Learning how to mitigate requests through an explicit pragmatics-based method. *BABEL - Aspectos de Filología Inglesa e Alemá*, 17, 253-270.
- Usó-Juan, E., & Martínez Flor A. (2008b). Teaching Intercultural Communicative Competence through the Four Skills. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 21, 157-170. <https://doi.org/10.14198/raei.2008.21.09>
- Valentini, A. (2016), *L'input per l'acquisizione di L2: strutturazione, percezione, elaborazione*. Firenze: Cesati.
- van Compernelle, R. A. (2019). Vygotskian cultural-historical psychology in L2 pragmatics. In N. Taguchi (Ed.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Pragmatics*. New-York, London: Routledge.
- van Compernelle, R. A., & Kinginger, C. (2013). Promoting metapragmatic development through assessment in the zone of proximal development. *Language Teaching Research*, 17(3), 282-302. <https://doi.org/10.1177/1362168813482917>
- Vyatkina, N., & Belz, J. A. (2006). A learner corpus-driven intervention for the development of L2 pragmatic competence. In K. Bardovi-Harlig, J. C. Félix-Brasdefer, & A. Omar (Eds.), *Pragmatics and language learning*, Vol. 11. Honolulu: National Foreign Language Resource Center, University of Hawai'i, 315-357.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walsh, S. (2016), Sviluppare la competenza interazionale di classe. In C. Andorno e R. Grassi (a cura di), *Le dinamiche dell'interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*. Studi AitLA, 5. Milano: Associazione Italiana di Linguistica Applicata. <http://www.aitla.it/10-primopiano/420-studi-aitla-5-le-dinamiche-dellinterazione>
- Wickham H., Averick, M., Bryan, J., Chang, W., D'Agostino McGowan, L., François, R., Grolemond, G., Hayes, A., Henry, L., Hester, J., Kuhn, M., Lin Pedersen, T., Miller, E., Milton Bache, S., Müller, K., Ooms, J., Robinson, D., Seidel, D.P., Spinu, V., Takahashi, K., Vaughan, D., Wilke, C., Woo, K., & Yutani, H. (2019). Welcome to the tidyverse. *Journal of Open Source Software*, 4(43), 1686. <https://doi.org/10.21105/joss.01686>


- Yang, S.J. (2020). Affordances and Challenges of Telecollaboration for Pre-service Teachers. *Language Learning & Technology*, 24(3), 30-41. <http://hdl.handle.net/10125/44733>
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Zhang, Y. (2016). *Development of second language interactional competence: agreement and disagreement negotiation by learners of Mandarin*. Unpublished PhD thesis. School of Languages and Linguistics, University of Melbourne. <http://hdl.handle.net/11343/91968>
- Zourou, K. (2009). Corrective feedback in telecollaborative L2 learning settings: Reflections on symmetry and interaction. *JALT CALL Journal*, 5(3), 3-20.
- Zufferey, S. (2016). Pragmatic acquisition. In Östman, J.-O. & Verschueren J. (Eds.). *Handbook of Pragmatics. 2016 Installment*. Amsterdam: John Benjamins.

Indice analitico

- abilità: 35, 36, 41, 52, 83
- produttive: 38
 - ricettive: 37, 38
- accordo: 86
- analisi della conversazione: 27, 83
- atto linguistico: 14, 15, 19, 24-28, 30, 45, 50, 51, 59, 83,
- direttivo: 16
 - diretto (direttezza): 26, 44
- awareness-raising task: 84
- backchannel: 83, 84
- blended Intensive Teaching (BIT): 54
- Collaborative Online International Learning (COIL): 34
- complimento: 45, 46, 84
- comportamentismo: 37, 39
- comunicazione sincrona/asincrona: 47
- Comunicazione Mediata dal Computer (CMC): 47, 50
- concordancer: 57
- consapevolezza (meta) pragmatica: 19, 30, 32, 42, 44, 45, 58, 59, 65, 66, 67, 74, 78, 79, 81, 84-87, 89, 105, 108, 110
- consciousness-raising task: 84
- coppia adiacente: 27
- cortesìa linguistica: 84, 115
- negativa: 17
 - positiva: 17, 18
- cross-cultural pragmatic failure: 23, 30
- Data-Driven Learning (DDL): 56, 58-61
- decision-making task: 87
- disaccordo: 86
- Discourse Completion Task (DCT): 25, 26
- dispreferenza: 27
- embodiment: 52
- e-mentoring: 36
- e-tandem: 34
- eTwinning: 36
- evidenza negativa: 39, 42, 78, 82
- extralinguistico (obiettivo): 28
- faccia: 8, 51
- positiva: 17
 - negativa: 17
- feedback correttivo: 51
- focus on form: 39
- formula di apertura (dell'email): 22, 23
- forza illocutiva: 15-17, 26,
- implicatura conversazionale: 15
- implicito: 19
- input: 8, 30-32, 37, 38-40, 50-51, 60, 70, 78, 87, 105, 109, 117
- flusso dell'—: 41
 - potenziamento dell'—: 41
- insegnamento esplicito: 41
- insegnamento implicito: 41, 42
- intake: 39

- interazione: 7, 17, 20, 25, 27, 28, 35, 36, 38-40, 50, 55, 83, 84, 89, 110
 interlingua: 38, 39, 106
 ironia: 18
 lamentela: 70
 linguistica acquisizionale: 35, 37, 38, 40
 Massively Multiplayer Online Game (MMOG): 50
 metafora: 18
 natural approach: 37
 noticing: 39, 40, 60
 online tandem exchange: 34
 preferenza: 27
 pre-post design: 58, 81
 principio di cooperazione conversazionale: 15, 17, 18
 processo deduttivo: 42
 processo induttivo: 42
 Project-Based Language Learning: 55
 recast: 41
 riformulazione: 41
 richiesta: 44, 65, 72, 79, 109, 112
 - di informazioni: 14, 16
 rifiuto: 17, 30, 43, 49
 ringraziamento: 41
 role play: 25, 49
 saluto: 26, 67, 69, 81, 114, 115
 sarcasmo: 18
 scaffolding: 34, 35, 40, 44, 54, 61, 82
 scambio virtuale (virtual exchange): 34, 36, 83
 scortesia: 84, 115
 scuse: 25-27, 59
 segnale discorsivo: 27, 31, 39, 59, 86, 92
 suggerimento: 52
 spontanea/ guidata (acquisizione): 84
 tandem: vedi *online tandem exchange*
 Task Based Language Teaching (TBLT): 55, 117
 task interattivo: 28
 teoria degli atti linguistici: 14
 topic / argomento conversazionale: 96
 Total Physical Response (TPR): 52
 transfer pragmatico: 22, 23
 turno di parola: 13, 25
 zona di sviluppo prossimale: 34, 35, 40

Come si scrive una email di richiesta a un professore? Come si introduce un nuovo argomento in una conversazione? Per portare a termine questi e altri compiti comunicativi nella lingua straniera che si sta imparando occorre aver sviluppato la capacità di usarla in modo efficace e adeguato al contesto, ossia aver acquisito competenze pragmatiche. Un contributo importante per l'attivazione di tali competenze può venire da attività didattiche basate sulla telecollaborazione, in cui parlanti nativi e apprendenti, guidati dall'insegnante in modo strutturato e attraverso l'osservazione di dati autentici, discutono sugli usi adeguati della lingua. Questo volume si rivolge a docenti, futuri insegnanti di lingua e studiosi interessati, illustrando due moduli telecollaborativi basati sull'approccio per task e sull'osservazione di corpora, e valutandone empiricamente gli effetti sull'apprendimento.



Elena Nuzzo è docente di Didattica delle lingue presso il Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere dell'Università Roma Tre. I suoi interessi di ricerca includono la pragmatica nell'apprendimento e nell'insegnamento della L2, e la didattica per task.

Nicola Brocca lavora presso la Facoltà di Formazione degli Insegnanti dell'Università di Innsbruck e si occupa di didattica delle lingue. I suoi interessi di ricerca riguardano l'insegnamento degli aspetti pragmatici nella lezione di italiano L2 e le conseguenze della digitalizzazione nella glottodidattica.