

RiCOGNIZIONI

RIVISTA DI LINGUE, LETTERATURE
E CULTURE MODERNE

8 • 2017 (IV)



UNIVERSITÀ
DI TORINO

DIPARTIMENTO DI
LINGUE E LETTERATURE STRANIERE E
CULTURE MODERNE

In copertina: *Cats being instructed in the art of mouse-catching by an owl*, Lombard School, circa 1700, oil on canvas, within a painted lunette, 83.5 by 110.5 cm; Wikimedia Commons: https://commons.wikimedia.org/wiki/File%3ALombard_School_c1700_Cats_being_instructed_In_the_art_of_mouse-catching_by_an_owl.jpg

COMITATO DI DIREZIONE

Direttore responsabile

Paolo BERTINETTI (Università di Torino)

Direttore editoriale

Carla MARELLO (Università di Torino)

COMITATO DI REDAZIONE

Pierangela ADINOLFI (Università di Torino), Alberto BARACCO (Università di Torino),
Elisabetta BENIGNI (Università di Torino), María Felisa BERMEJO CALLEJA (Università di Torino),
Silvano CALVETTO (Università di Torino), Gianluca COCI (Università di Torino),
Elisa CORINO (Università di Torino), Peggy KATELHOEN (Università di Torino),
Massimo MAURIZIO (Università di Torino), Patricia KOTTELAT (Università di Torino),
Enrico LUSSO (Università di Torino), Roberto MERLO (Università di Torino),
Alessandra MOLINO (Università di Torino), Daniela NELVA (Università di Torino),
Matteo REI (Università di Torino)

SEGRETERIA DI REDAZIONE

Alberto BARACCO (Università di Torino), Gaia BERTONERI (Università di Torino),
Elisa CORINO (Università di Torino), Roberto MERLO (Università di Torino),
Daniela NELVA (Università di Torino), Barbara PAVETTO (Università di Torino),
Matteo REI (Università di Torino)

COMITATO SCIENTIFICO

Ioana BOTH (Universitatea «Babeş-Bolyai», Cluj-Napoca), Suranjan DAS (Università di Calcutta),
Salvador GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ (Universidad de León), Andrea CAROSSO (Università di Torino),
Emanuele CICCARELLA (Università di Torino),
Thierry FONTENELLE (Translation Center for the Bodies of the European Union, Luxembourg),
Natal'ja Ju. GRJAKALOVA («Puškinskij Dom», Accademia delle Scienze di San Pietroburgo),
Philip HORNE (University College, London), Krystyna JAWORSKA (Università di Torino),
Ada LONNI (Università di Torino), Maria Grazia MARGARITO (Università di Torino),
Fernando J.B. MARTINHO (Università di Lisbona), Francine MAZIÈRE (Université Paris 13),
Riccardo MORELLO (Università di Torino), Francesco PANERO (Università di Torino),
Virginia PULCINI (Università di Torino), Giovanni RONCO (Università di Torino),
Michael RUNDELL (Lexicography MasterClass), Elmar SCHAFROTH (Universität Düsseldorf),
Mikołaj SOKOŁOWSKI (Instytut Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk, Warszawa),
Michelguglielmo TORRI (Università di Torino), Claudia Maria TRESSO (Università di Torino),
Jorge URRUTIA (Universidad «Carlos III», Madrid), Inuhiko YOMOTA (Kyoto University of Art & Design),
François ZABBAL (Institut du Monde Arabe, Paris)

EDITORE

Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere e Culture Moderne

Palazzo delle Facoltà Umanistiche

Via Sant'Ottavio, 20, Torino

<http://www.dipartimentolingue.unito.it/>

CONTATTI

SITO WEB: <http://www.ojs.unito.it/index.php/ricognizioni/index>

E-MAIL: rivista.ricognizioni@unito.it

ISSN: 2420-7969

SOMMARIO

CrOCEVIA • L'interazione nativo-non nativo nell'acquisizione delle lingue romanze

A cura di Margarita BORREGUERO ZULOAGA

- 9 Franca ORLETTI • *Introduzione*
- 15 Annamaria CACCHIONE, Margarita BORREGUERO ZULOAGA • *I corpora di L2 come spunti per la riflessione didattica. L'interazione nativo-non nativo nel percorso formativo degli insegnanti*
- 31 Britta THÖRLE • *La coproduction du discours dans les situations de communication exolingues*
- 53 Conceição CARAPINHA, Cornelia PLAG • *All good things come in threes. O 3º turno na interação nativo/não nativo em contexto colaborativo*
- 71 Magdalena LEÓN GÓMEZ, Inmaculada SOLÍS GARCÍA • *Uso de vale en la interacción entre hablantes nativos y hablantes de Español Lengua Extranjera*
- 91 Roberta FERRONI, Marilisa BIRELLO • *Interazione nativo e non native durante un corso di scrittura accademica in italiano LS. Ruolo e funzioni del code-switching*
- 107 María Cecilia AINCIBURU, Claudia FERNÁNDEZ SILVA • *La interacción con el evaluador nativo en la evaluación certificativa del español como lengua extranjera*

ItINERARI

- 125 Pino MENZIO • *Letteratura e semplificazione. Il problema del male*
- 141 Primož VITEZ • *Aspects textuels de la prière : le Notre Père et ses retraductions*

SeGNALI

- 159 Luca BELLONE • «*Ha vencido lo imposible*»: in ricordo di Max Pfister (1932-2017)
- 165 Pietro DEANDREA (a cura di) • In memoriam *Claudio Gorlier (1926-2017)*
- 177 Manuela MANERA • [recensione di] Alvisè ANDREOSE, *Nuove grammatiche dell'italiano. Le prospettive della linguistica contemporanea*, Roma, Carocci, 2017
- 181 Viviana MORETTI • [recensione di] Giuseppe PARINI, *Soggetti per artisti*, a c. di P. Bartesaghi e P. Frassica, Pisa-Roma, Fabrizio Serra, 2016
- 183 Chiara SIMONIGH • [recensione di] Alberto BARACCO, *Hermeneutics of the Film World. A Ricœurian Method for Film Interpretation*, Cham, Palgrave Macmillan, 2017

CrOCEVIA

L'INTERAZIONE NATIVO-NON NATIVO
NELL'ACQUISIZIONE DELLE LINGUE ROMANZE

A cura di Margarita BORREGUERO ZULOAGA

INTRODUZIONE

Franca ORLETTI¹

Questo volume presenta, in una prospettiva teorica che va dall'analisi conversazionale all'analisi del discorso e la linguistica dei corpora, il contributo che una prospettiva socio-interazionale può offrire alla ricerca sull'apprendimento delle lingue romanze, in particolare, il francese, lo spagnolo, l'italiano e il portoghese, sia europeo che brasiliano. I lavori qui raccolti non si limitano allo studio dell'apprendimento delle lingue seconde in senso stretto, ma esplorano anche la struttura interazionale della certificazione delle competenze linguistiche e l'uso di una prospettiva interazionale nella formazione di futuri insegnanti di L2.

In diversi dei saggi presentati grande rilievo viene attribuito al ruolo dell'approccio dell'analisi della conversazione nell'apprendimento delle lingue (SLA) per il focus di questa sul linguaggio come interazione sociale. Come afferma Seedhouse (2011) 'the development of an applied dimension in CA and its fundamental concern with language as a form of social action suggest a natural link with applied linguistics' (p.346). Tuttavia, nella distinzione fra "CA informed e CA inspired SLA studies" (Mori and Markee, 2009) in cui i primi sono una stretta derivazione della CA, mentre i secondi hanno una posizione ibrida, che fonde approcci diversi, i lavori in questo volume si collocano nella seconda categoria in quanto ugualmente ispirati a quadri teorici di tipo discorsivo, come la ricerca sui marcatori discorsivi, o alla ricerca sulla comunicazione esolingue, che spesso si è sviluppata in un'ottica del tutto esterna rispetto alla CA.

Ispirarsi alla Conversation analysis può sembrare scontato se si considera l'apprendimento delle lingue straniere « comme se configurant dans et à travers le processus d'utilisation du langage au sein des pratiques sociales les plus diverses » (Pekarek Doehler 2006, 127), tuttavia una CA applicata allo studio della SLA trova delle difficoltà, comprovate dalla scarsità di studi che effettivamente si possono collocare nella CA a pieno diritto, sia per i fondamenti teorici e di metodo di questo approccio che per le peculiarità delle situazioni sociali che caratterizzano l'apprendimento delle lingue. Oggetto di indagine della CA è l'interazione orale spontanea sia in contesti di conversazione ordinaria che in contesti istituzionali, il cosiddetto talk-in-interaction, mai situazioni di parlato simulate o costruite ad hoc per esemplificazione ed esercizio. Il ricercatore/la ricercatrice utilizza come dati registrazioni video ed audio di reali interazioni attraverso cui ha accesso ai più fini dettagli della struttura sociale della conversazione. I dati video ed audio sono trascritti secondo una notazione dettagliata degli aspetti verbali e vocali dell'interazione elaborata da Gail Jefferson negli anni '70, più di recente ampliata per includere i comportamenti non verbali.

La trascrizione è il dato secondario dell'analisi, il dato primario è costituito dalle registrazioni². L'analisi è di tipo induttivo, va dai dati alla teoria e non viceversa, o, in termini

¹ Università degli Studi Roma Tre.

diversi, è data driven e bottom up. Dall'indagine sui dati conversazionali emerge una visione secondo cui, come ricorda Orletti (2013:63):

- L'interazione è strutturata in maniera ordinata e razionale, sia per quanto riguarda la sua organizzazione generale (Heritage 1991), che per il susseguirsi sequenziale delle interazioni (Sacks, Schegloff, Jefferson 1974).

- Ogni azione deve essere interpretata nel contesto della azione precedente e in quello dell'azione che la segue (Sacks, Schegloff, and Jefferson 1974).

- L'interazione è gestita da tutti partecipanti, sia nelle interazioni simmetriche, che in quelle asimmetriche, in quanto in queste ultime i partecipanti si mostrano orientati alle caratteristiche istituzionali dell'interazione e nel farlo ne determinano il carattere istituzionale.

- Le scelte linguistiche, comunicative, interazionali dei partecipanti costruiscono l'interazione in tutti i suoi aspetti, fra cui le diverse identità dei partecipanti, che vengono attraverso tali scelte rese rilevanti.

- fattori contestuali esogeni, come le caratterizzazioni socio-culturali dei partecipanti, non entrano in gioco in quanto tali nella strutturazione dell'interazione. Tali fattori devono essere resi rilevanti dai partecipanti nel corso dell'interazione e diventare in questo modo parte di essa. Le scelte interazionali li rendono rilevanti facendo riferimento a caratteristiche sociali come etnicità, genere, status sociale ecc.

Vediamo qui un primo ostacolo allo studio dell'apprendimento delle seconde lingue nel contesto teorico della CA, o meglio all'interno di quella, come sottolineano Schegloff et al. (2002), di impostazione etnometodologica, dovuto alla natura fittizia dei dialoghi nelle situazioni pedagogiche, sia in quelli presenti nei materiali didattici che in quelli prodotti a fini di esercizio. Questo tema è stato ampiamente dibattuto nei lavori su SLA che si rifanno al quadro teorico della Analisi della conversazione, anche in maniera molto polemica (Seedhouse 2004, 2005). Secondo Moreno Jaen and Peres Basanta (2009), le conversazioni presenti nei materiali didattici sono simili ai copioni, in quanto strutturano le interazioni in accordo alle intuizioni di chi scrive su cosa si dovrebbe dire e su come andrebbe detto normalmente in quella situazione. Quindi si tratta di una costruzione che si basa sulla norma e non su reali azioni comunicative occorrenti nel parlato spontaneo.

Ma va ricordato che pure nella preparazione dei dialoghi e delle simulazioni di interazione la CA può essere d'aiuto fornendo indicazioni sui fenomeni ricorrenti nelle conversazioni, oltre che fornire l'impulso per lo studio di dati reali. Sono di estremo aiuto nella ricerca su SLA l'analisi di corpora di dati di parlato spontaneo, come avviene in diversi lavori in questo volume, che si fondano sull'esperienza di ricerca presso l'Università Complutense di Madrid nell'ambito del progetto A.Ma.Dis (Borreguero et al. 2006)

Un altro problema che rende difficile l'incontro fra CA e studi sull'apprendimento linguistico è determinato dall'esclusione da parte di chi opera all'interno del quadro conversazionale dei dati contestuali, situazionali e socioculturali dall'analisi dell'interazione, se non quando sono resi rilevanti dagli interagenti stessi nel corso della conversazione. I limiti di

² Gli analisti della conversazione attribuiscono un enorme rilievo al processo di trascrizione come pure tutti gli studiosi di discorso fino a fare della trascrizione un filone di ricerca a sé stante. Cfr. su questo Orletti, Testa 1991, Orletti 2017.

una CA decontestualizzata sul piano culturale sono stati già sottolineati da Moerman(1988), studioso che si muove all'interno della CA ortodossa.

Sappiamo che il paradigma della comunicazione esolingue spesso utilizzato nella ricerca sulla SLA nasce proprio dalla preliminare distinzione delle identità di nativo e non nativo rispetto a quanto avviene nell'interazione. Qui, piuttosto che dalla CA, un maggiore apporto teorico può derivare da quegli studi, sviluppati in ambito tedesco, che fondono CA e teoria della contestualizzazione di Gumperz (Di Luzio, Guenther, Orletti 2001) nello studio delle interazioni nativo-non nativo.

Come si può intuire da queste rapide annotazioni, nonostante lo stesso Schegloff (Schegloff et al. 2002) auspichi un rapporto proficuo fra CA e linguistica applicata, questo può avvenire in maniera non problematica solo per alcuni settori della linguistica applicata, come l'analisi dell'interazione in classe, mentre il connubio fra CA e SLA deve affrontare una strada molto in salita in cui la CA rischia di diventare solo il lessico di riferimento per la descrizione del parlato conversazionale, dove le categorie descrittive sono estrapolate dall'attenta analisi che le ha generate.

Chi effettua ricerca nell'ambito della SLA deve integrare la conoscenza dell'apparato categoriale della CA con la continua analisi di reali interazioni nativo- non nativo, sulla scia di quanto hanno fatto, per il contesto italiano, autori come Aston(1988) Zorzi (1990), Orletti (1988; 2000, 2001).

Passiamo ora ad una rapida presentazione dei lavori in questo volume, che si possono considerare, come già detto, ispirati alla CA ma anche ad altri filoni di ricerca, con la consapevolezza dell'importanza degli studi e degli approcci che si fondano sull'analisi di dati reali.

Thoerle analizza la costruzione congiunta di enunciati fra parlanti nativi e non nativi di francese in un quadro teorico che tiene conto sia dei lavori in ambito CA sulla co-costruzione degli enunciati che della concezione di comunicazione esolingue. Il lavoro analizza tre tipi di fenomeni :il completamento collaborativo di enunciati incompleti; il trattamento collaborativo di enunciati "problematici";lo sfruttamento da parte degli studenti del modello offerto dal nativo nella costruzione dell'enunciato.

Anche il saggio di Carapinha e Plag sul portoghese europeo si inquadra nella prospettiva della ricerca sulla SLA ispirata all'analisi della conversazione.

Oggetto dell'analisi sono i terzi turni a completamento delle sequenze in scambi dialogici a distanza.

Si collocano nel quadro della ricerca sui marcatori discorsivi sia il lavoro di Leon Gomez e Solis Garcia sull'uso della particella *vale* fra studenti di spagnolo e parlati nativi della stessa lingua che il saggio di Cacchione e Borreguero Zuloaga sulla capacità di studenti di un corso universitario di master di identificare marcatori discorsivi da testi estratti dal corpus di italiano nel progetto A.Ma.Dis.

In una prospettiva più sociolinguistica è il saggio di Ferroni e Birello sull'uso del code-switching ai fini della gestione dell'interazione da parte di un'insegnante di lingua madre italiana e studenti di lingua madre portoghese-brasiliana.

Infine il saggio di Ainciburu-Fernandez analizza l'interazione fra valutatore e studenti di spagnolo l2 in una situazione di certificazione delle competenze linguistiche. Adottando una prospettiva interazionale il saggio evidenzia i punti di contatto e le differenze fra un'interazione

spontanea e quella inserita nel contesto della valutazione, oltre che la diversità di comportamento del valutatore con gli studenti italiani e quelli brasiliani.

In conclusione, i saggi qui presentati mostrano secondo prospettive teoriche diverse e con dati tratti da un'ampia gamma di contesti la ricchezza di spunti e intuizioni derivanti da una visione socio-interazionale dell'apprendimento delle lingue straniere.

BIBLIOGRAFIA

- Bots, Hans (1976), *Henri Basnage de Beauval en de Histoire des Ouvrages des savans 1687-1709*. 2 vol. Amsterdam, Holland University Press.
- Bots, Hans, et Lenie Van Lieshout (1984), *Contribution à la Connaissance des Réseaux d'information au début du XVIIIe Siècle: Henri Basnage de Beauval et sa correspondance à propos de l'« Histoire des Ouvrages des Savans » (1687-1709). Lettres & Index*. Amsterdam & Maarssen, Holland University Press.
- Glaser, Barney G., et Anselm L. Strauss (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago, Aldine de Gruyter.
- Mercier-Faivre, Anne-Marie, et Reynaud (1999), éd. *Dictionnaire des journalistes*. Voltaire Foundation.
- Quémada, Bernard (1967), *Les Dictionnaires du Français Moderne 1539 - 1863*. Paris, Didier.
- Rey, Alain (2006), *Antoine Furetière : Un précurseur des Lumières sous Louis XIV*. Paris, Fayard.
- Williams, Geoffrey (2017), *Architecture and a late 17th century dictionary: Terminology in the Basnage de Beauval 1701 edition of the Dictionnaire Universel*. In *Past in present: The language of heritage*. Firenze, Firenze University Press.
- Williams, Geoffrey (2017), *Le temps des termes : les termes et la phraséologie dans les dictionnaires du 17 siècle*. In Cosimo De Giovanni (a cura di), *Fraseologia e paremiologia: Passato, presente e futuro*. Milano, FrancoAngeli.
- Williams, Geoffrey, et Ioana Galleron (2016), *Digitizing the second edition of Furetière's Dictionnaire Universel: challenges of representing complex historical dictionary data using the TEI*. In *Proceedings of the XVII EURALEX International Congress*. Tbilisi, Georgia.
- Aston, Guy (ed.) (1988), *Negotiating service. Studies in the discourse of bookshop encounters*. Bologna, CLUEB.
- Heritage, J. (2004), *Conversation analysis and institutional talk: analysing data*. In D. Silverman (ed.), *Qualitative research: theory, method and practice*, 2nd ed., pp. 222-245. Thousand Oaks, CA. Sage
- Moerman, M. (1988), *Talking Culture*. Philadelphia P.A, University of Pennsylvania Press.
- Moreno Jaen, M., and Perez Basanta, C. (2009), *Developing conversational competence through language awareness and multimodality: the use of DVDs*. In *ReCALL*. 21(3), pp. 283-301.
- Mori, J. (2005). *Why Not Why? The Teaching of Grammar, Discourse, Sociolinguistic and Cross-Cultural Perspectives*. In *Japanese Language and Literature*. 39(2), 255-289.
- Mori, J. and Markee, N. (2009), *Language learning, cognition, and interactional practices: An introduction*. In *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 47(1), pp. 1-9.
- Pekarek Doehler, S. (2006), *CA for SLA: Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues*. In *Revue française de linguistique appliquée*. XI-2, pp. 123-137.
- Orletti, F. (1988), *L'italiano dei filippini a Roma*. In A. Giacalone Ramat (a cura di), *L'italiano fra le altre lingue: strategie di acquisizione*. Bologna, il Mulino, pp. 143-159.
- Orletti, F., Testa, R. (1991), *La trascrizione di un corpus di interlingua: problemi teorici e metodologici*. In Orletti F. (a cura di), *L'italiano dell'immigrazione: aspetti linguistici e sociolinguistici*. XX (2), pp. 243-283.
- Orletti, F. (2000), *La conversazione diseguale*. Roma, Carocci
- Orletti, F., Di Luzio A., Günthner S. (a cura di) (2001), *Culture in Communication. Analyses of intercultural situations*, Amsterdam-Philadelphia, Benjamins.
- Orletti, F. (2013), *L'emergere e la costruzione delle identità nell'interazione medico-paziente in contesti multiculturali*. In F.Orletti, M. Fatigante (a cura di), *La sfida della multiculturalità nell'interazione medico-paziente*. In *Salute e società*, XII,1, pp. 61-75.

- Sacks Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974), *A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation*. In *Language*, 50, pp. 696-735.
- Schegloff, E.A., Koshik, I., Jacoby, S. and Olsher, D. (2002), *Conversation Analysis and Applied Linguistics*. In *Annual Review of Applied Linguistics*. 22, pp. 3-31.
- Seedhouse, P. (2004), *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Seedhouse, P. (2005). *Conversation Analysis and language learning*. In *Language Teaching*. 38(4), pp. 165-187.
- Seedhouse, P. (2011), *Conversation Analytic Research into Language Teaching and Learning*. In E. Hinkel (Ed.), *The Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Volume II. Routledge, pp. 345-363.
- Zorzi, D. (1990), *Parlare insieme*. Bologna, Clueb.

I CORPORA DI L₂ COME SPUNTI PER LA RIFLESSIONE DIDATTICA

L'interazione nativo-non nativo nel percorso formativo degli insegnanti

*Annamaria CACCHIONE*¹, *Margarita BORREGUERO ZULOAGA*²

ABSTRACT • This contribution describes an experimentation conducted with a Master degree group of students at the Complutense University of Madrid, in order to observe their capability to identify a series of textual and phrasal connectives in Italian as L2 through the analysis of three texts (of different linguistic levels) extracted from the A.Ma.Dis corpus. The data show that the intervention was a successful inductive and corpus-based learning experience, and that the students were able to identify and classify connective elements quite correctly. Data collected by the students also show a clear convergence between the increase of the number and variety of connectives used by non-natives and the improvement of their global proficiency.

KEYWORDS • L2 corpora as didactic tools, acquisitional linguistics, L2 Italian, connectives

1. Introduzione³

Gli studi in linguistica acquisizionale hanno avuto una svolta decisiva grazie alla possibilità di costruire corpora di interlingua che hanno permesso agli studiosi di osservare le diverse tappe del percorso di acquisizione in diverse lingue e in apprendenti con diverse L1. Un corpus di interlingua, detto anche corpus di apprendimento (*learner corpus*), è un insieme di testi orali e/o scritti prodotti da apprendenti di una lingua straniera (LS) in situazioni comunicative spontanee o semispontanee, che ha subito un trattamento specifico (dalla trascrizione nei casi di testi orali fino all'annotazione⁴ – lemmatizzazione, annotazione grammaticale (PoS tagging), sintattica, ecc. – nei casi dei corpora più automatizzati) raccolti allo scopo di studiare le produzioni linguistiche degli apprendenti come manifestazioni di una

¹ Universidad Complutense de Madrid; Università di Cagliari, Scuola Superiore per Mediatori Linguistici del Molise.

² Universidad Complutense de Madrid.

³ Il lavoro è scritto in stretta collaborazione tra le due autrici, ma Annamaria Cacchione si è occupata fondamentalmente della redazione dei paragrafi 3 e 4 e Margarita Borreguero di quella dei paragrafi 1 e 2.

⁴ I corpora di apprendimento rappresentano una nuova sfida per la linguistica dei corpora, soprattutto per quanto riguarda la annotazione delle forme lessicali e delle strutture frasali che non hanno corrispondenza nella lingua target. Il volume di Andorno e Rastelli (2009) raccoglie tutta una serie di interessanti proposte che trattano di offrire una soluzione ai problemi sollevati da questi tipi di corpora. Si veda in particolare Atzori, Chiapedi e Spina (2009) sui problemi per etichettare un corpus di italiano parlato L2. Due buone introduzioni alle diverse fasi di elaborazione di un corpus linguistico e ai principali problemi che i ricercatori devono affrontare in questo campo sono Barbera, Cresti e Onesti (2007) e Cresti e Panunzi (2013).

varietà linguistica indipendente – detta anche varietà di apprendimento o appunto interlingua – e non come un insieme di errori riguardo alla lingua target (LT).

La ricerca in linguistica acquisizionale si è sviluppata fundamentalmente all'interno dei gruppi di ricerca che hanno avuto la possibilità di analizzare le varietà di apprendimento a partire dall'elaborazione di corpora di interlingua, anche nel caso della ricerca in italiano L2/LS. Questi corpora – di alcuni dei quali parleremo brevemente nei prossimi paragrafi – costituiscono dunque delle risorse basilari per lo studio acquisizionale.

Tuttavia, in questo lavoro vogliamo richiamare l'attenzione sulla possibilità di usare i corpora a scopi didattici, come utili strumenti non solo per la riflessione sulle caratteristiche delle varietà di apprendimento ma anche per la formazione dei futuri insegnanti di italiano L2 e di giovani ricercatori nell'ambito dell'acquisizione e la didattica. In effetti, “[l]a costituzione e lo studio di corpora di apprendimento è una frontiera di ricerca estremamente promettente sia come strumento per la ricerca acquisizionale sia come risorsa applicativa per la glottodidattica” (Andorno e Rastelli 2009: 7). In queste pagine presentiamo un'esperienza in aula con una classe di laurea magistrale in didattica dell'italiano nella quale ci siamo servite di un corpus di interlingua, e in particolare delle interazioni asimmetriche del corpus tra parlanti nativi e non nativi, per introdurre gli studenti alla metodologia dell'analisi conversazionale e allo studio acquisizionale della competenza orale.

Nel secondo paragrafo offriamo una presentazione del corpus che è stato utilizzato per questa ricerca, il corpus A.Ma.Dis., preceduta da una breve rassegna dei principali corpora di italiano parlato L2 in modo da poter rilevare meglio la specificità di questo corpus. Nel terzo paragrafo si presenta l'esperienza didattica in cui diverse interazioni tra parlanti nativi e non nativi sono state sottoposte all'attenzione di un gruppo di studenti che seguivano un percorso formativo come docenti di italiano L2. In questo paragrafo si descrive il compito che dovevano svolgere e si presentano i risultati delle loro osservazioni che riguardano la presenza di connettivi frasali e testuali a diversi livelli di competenza linguistica. Il lavoro si chiude con alcune brevi osservazioni conclusive.

2. Il corpus: descrizione e confronto con altri corpora

L'italiano ha una discreta ricchezza di corpora di interlingua anche se molti di essi non sono stati pienamente sfruttati e le analisi si limitano ad alcuni aspetti linguistici molto concreti per il cui studio erano stati compilati. In questa sede siamo interessati particolarmente ai corpora di italiano parlato L2 dato che l'esperienza didattica che presenteremo si è basata in un corpus di questo tipo. Ma l'italiano L2 è ricco anche di corpora di italiano scritto, come ad esempio il corpus *VALICO*, costruito dal gruppo di ricerca dell'Università di Torino, diretto da Carla Marengo (cf. Corino e Marengo 2009, 2017 e il sito www.corpora.unito.it), il corpus *Italiano Scritto L2*, a cura di Miriam Voghera e Giusy Turco – un progetto dell'Università di Salerno accessibile tramite il sito www.parlaritaliano.it – e il corpus *ISA, Italiano Scritto di Americani*, (Rastelli 2005).

2.1. I corpora di italiano parlato L2: breve rassegna

Uno dei primi corpora è stato senz'altro il *corpus di Pavia*, che risale al 1986 e che ha focalizzato l'attenzione sull'acquisizione della competenza orale in italiano L2 da parte di apprendenti la cui L1 era tipologicamente molto distante dall'italiano (tigrino, arabo, cinese, ecc.). Questo corpus di conversazioni spontanee tra il ricercatore madrelingua e l'apprendente in contesto d'immersione (che in molti casi avevano acquisito l'italiano fuori da un contesto

istituzionale) ha dato avvio a una serie interessantissima di ricerche raccolte in modo sistematico in Giacalone Ramat (2003) ma sviluppate poi in innumerevoli lavori da parte dei membri del gruppo (si veda la presentazione panoramica in Chini i.c.s.). Gli studi basati sul corpus di Pavia costituiscono un riferimento per lo studio delle varietà prebasiche, basiche e postbasiche iniziali nell'acquisizione dell'italiano parlato soprattutto per quanto riguarda il livello testuale (ma non solo): l'articolazione informativa dell'enunciato, l'uso di segnali discorsivi, la costruzione delle catene anaforiche, ecc.⁵

Gli altri corpora di italiano parlato non hanno suscitato un numero così elevato di pubblicazioni ma sono interessanti perché hanno raccolto testi (o eventi comunicativi se vogliamo seguire Cresti e Panunzi 2013) di parlanti nativi di lingue tipologicamente più vicine all'italiano o addirittura di lingue affini come lo spagnolo e il francese. Le varietà presenti sono quelle postbasiche iniziali, intermedie e avanzate, tendenzialmente più frequenti tra gli apprendenti che hanno imparato l'italiano in situazioni di apprendimento formale. Sia l'Università per Stranieri di Siena sia l'Università per Stranieri di Perugia hanno elaborato interessanti corpora di apprendimento, come d'altronde auspicabile, che presentiamo sucintamente per poter poi rilevare le caratteristiche differenziali del corpus A.Ma.Dis. su cui è basata l'esperienza didattica che presentiamo in queste pagine.

Il corpus *LIPS*, *Lessico Italiano Parlato di Stranieri*, diretto da Massimo Vedovelli, che ha seguito il modello del corpus LIP, raccoglie 100 ore di parlato (70.000 token) di apprendenti di diverse L1. I testi sono le prove orali dell'esame di certificazione CILS dell'Università per Stranieri di Siena svolte sia in sedi italiane che all'estero tra il 1993 e il 2005. Si tratta di brevi testi monologici prodotti da apprendenti ai quali viene chiesto di presentarsi, spiegare perché hanno scelto l'italiano come lingua di studio e parlare di un film visto di recente. Solo un numero limitato di casi sono dialoghi con l'esaminatore madrelingua. Le varietà di apprendimento rappresentate sono quelle postbasiche intermedie e avanzate (dal livello B1 al livello C2 del QCER) e solo più tardi si sono aggiunti alcuni esempi di varietà iniziali, chiamate pre-CILS. Il punto senz'altro forte di questo corpus è la sua dimensione longitudinale, cioè la possibilità di analizzare testi prodotti da uno stesso apprendente a distanza di due o tre anni per poter così confrontare le produzioni di livello intermedio con quelle di livello avanzato e tracciare i lineamenti del percorso acquisizionale. I testi sono accessibili al sito www.parlaritaliano.it.

Il terzo corpus è il corpus *ADIL2* (*Archivio Digitale Italiano L2*), un corpus misto, con testi orali e scritti, compilato dall'Osservatorio Linguistico Permanente dell'Italiano dell'Università di Siena. I testi di italiano parlato (16 ore) sono stati prodotti in contesti formali da apprendenti di diverse origini e provenienza e appartengono a diverse tipologie testuali – quest'ultimo rappresenta un tratto particolare di questo corpus (Palermo 2005, 2009, 2011). I testi raccolti permettono di analizzare il percorso acquisizionale da una prospettiva sia trasversale che longitudinale sono stati elicitati nella maggior parte dei casi tramite interviste con un docente madrelingua (Diadori 2009). Nonostante la cura da parte dei compilatori di videoregistrare le produzioni linguistiche e di creare un motore di ricerca per individuare diversi elementi testuali con la possibilità di selezionare il tipo di parlante (età, L1) e il tipo di testo, il corpus non è in rete ed è solo accessibile in un DVD allegato a una pubblicazione che è ormai fuori mercato (Palermo 2009).

All'Università di Perugia per Stranieri all'interno del progetto Osservatorio sull'italiano di stranieri e sull'italiano all'estero è stato raccolto il *Corpus parlato di italiano L2* (Atzori,

⁵ Il corpus di Pavia non è accessibile in rete ma è stato pubblicato in CD come *Banca Dati di Italiano L2. Progetto Pavia*, a cura di Cecilia Andorno.

Chiapedi, Spina 2009), formato inizialmente da 50 interviste a parlanti nativi di inglese, tedesco, giapponese e cinese. I testi sono stati elicitali sottoponendo all'attenzione degli apprendenti una serie di fotografie digitali a partire dalle quali dovevano raccontare una storia. L'intervistatore madrelingua guidava la narrazione con alcune domande semplici. Il corpus è stato lemmatizzato e annotato grammaticalmente ed è interrogabile in rete al sito <http://elearning.unistrapg.it/osservatorio/Corpora.html>.

Ci sono anche altri piccoli corpora di italiano parlato L2 come il *DILS* (*Dialoghi in Italiano Lingua Straniera*), costruito da Renata Savy e altri ricercatori dell'Università di Salerno e accessibile tramite il sito www.parlaritaliano.it. Il *DILS* contiene per il momento 9 dialoghi con apprendenti tedescofoni e ispanofoni dei livelli A1 al C1 elicitali tramite la tecnica del *map task* o test delle differenze. Comunque, la maggior parte dei corpora che sono serviti da base a studi acquisizionali puntuali non sono accessibili alla comunità scientifica, come ad esempio il corpus usato in Manili (2001), Bardel (2003) o Jafrancesco (2015), ricercatrici che si sono anche occupate dello sviluppo della competenza testuale nel parlato.

2.2. Il corpus A.Ma.Dis. di italiano parlato L2 da ispanofoni

A differenza dei corpora presentati sopra, il corpus A.Ma.Dis. (Acquisizione dei Marcatori Discorsivi) è un corpus di italiano parlato L2 costituito da interazioni simmetriche e asimmetriche con apprendenti ispanofoni, quindi basato su un gruppo omogeneo di informanti che condividono tutti la stessa L1 e hanno imparato l'italiano in contesti di insegnamento formale e non in contesto d'immersione, anche se alcuni di loro hanno trascorsi periodi più o meno brevi in Italia. Questi due fattori, l'omogeneità linguistica degli apprendenti e l'assenza del contesto d'immersione, contraddistinguono il nostro corpus riguardo ai corpora menzionati e lo accomunano ad altri raccolti in Svezia (Bardel 2003, 2004) e Croazia (Nigoevi e Sučić 2011) che non sono però accessibili e quindi difficilmente confrontabili. Il corpus è stato costruito nel 2006 dal gruppo di ricerca A.Ma.Dis. dell'Università Complutense di Madrid, coordinato prima da Pura Guil e dopo da Margarita Borreguero.

L'obiettivo fondamentale che ha dato origine a questo corpus è stato lo studio dello sviluppo della competenza discorsiva orale e in particolare l'acquisizione dei marcatori del discorso (da cui il nome del gruppo di ricerca e del corpus). Si tratta di un studio trasversale e per questo motivo sono stati selezionati informanti di tre livelli diversi (A2, B2, C1). Gli informanti studiavano italiano presso l'Escuela Oficial de Idiomas – organismo statale spagnolo per l'insegnamento ufficiale delle lingue – e le registrazioni sono state fatte nelle sedi di Alcalá de Henares, Segovia e Valencia. Anche se il sesso non è stata una delle variabili definite dai ricercatori – nella parte del corpus trascritta, pubblicata e analizzata – tutte le informanti sono donne tra i 20 e i 45 anni. Inoltre, hanno tutte studi di livello universitario e conoscono altre L2 (l'inglese, il francese e anche il catalano nel caso delle informanti di Valencia).

Le conversazioni del corpus sono di due tipi: simmetriche, tra apprendenti o tra nativi, e asimmetriche, tra un parlante nativo e uno non nativo. Questa caratteristica segna un'altra differenza riguardo ai corpora presentati sopra dove tutte le produzioni di parlato sono state elicitali tramite interazioni di tipo asimmetrico con un intervistatore madrelingua. Nel corpus A.Ma.Dis. invece il metodo di elicitazione è stato il role play, ma un tipo di role play che lasciava ampio spazio all'improvvisazione. Infatti ai partecipanti venivano date solo alcune indicazioni orientative, del tipo "siete due amiche che devono comprare un regalo per una amico comune che compie gli anni nei prossimi giorni e dovete decidere cosa comprare". È stato importante fissare un obiettivo alle interazioni, un *task* da compiere, perché questo obiettivo da raggiungere ha permesso di far andare avanti la conversazione anche nel caso di apprendenti con un livello iniziale (A2) di competenza linguistica.

Abbiamo scelto 4 apprendenti per ogni livello linguistico, come si vede nella Tabella 1, e 4 parlanti nativi, due dei quali hanno partecipato alle interazioni asimmetriche e due alle simmetriche tra nativi.

Partecipanti	Italiano L1 (Parlanti nativi)	Italian L2 (Apprendenti non nativi)		
		Livello iniziale	Livello intermedio	Livello avanzato
	4	4	4	4

Tabella 1. Il Corpus A.Ma.Dis.

Ogni apprendente a sua volta ha partecipato a due interazioni simmetriche (regalo ad un amico, cambiare casa) e due asimmetriche (a cena da un amico, colloquio per un lavoro di baby sitter). Per l'esperienza didattica che presentiamo abbiamo scelto tre interazioni – una per ogni livello linguistico – di quest'ultimo tipo, un colloquio di lavoro con un docente italiano che nel role play faceva le parti di un genitore italiano alla ricerca di una baby sitter capace anche di insegnare lo spagnolo ai figli durante le vacanze estive. Si tratta del tipo di interazione più impegnativo per gli apprendenti, perché il role play prevede un contesto formale come il colloquio di lavoro con una persona sconosciuta. Inoltre, in questo tipo di interazione il nativo ha un potere discorsivo particolarmente forte (non solo maggiore competenza linguistica ma anche maggiore conoscenza del tema e maggiore dominio della situazione comunicativa). Anche ai parlanti nativi in interazioni simmetriche sono stati assegnati gli stessi ruoli in modo da ottenere un corpus di riferimento di italiano L1 comparabile. Comunque siamo consapevoli del fatto che il numero di partecipanti a questo corpus di riferimento è troppo ridotto per poter trarre conclusioni valide in modo assolutamente generale. Informazioni più dettagliate sul corpus in Borreguero (2017).

La parte accessibile del corpus è formata quindi da 36 conversazioni di una durata approssimativa di 10 minuti, per un totale di 6 ore di conversazioni videoregistrate e 38.000 token circa. Non è quindi un corpus di grandi dimensioni ma appunto per questo è stato possibile farne la trascrizione integrale e analizzarlo in modo approfondito con particolare attenzione alla acquisizione di meccanismi testuali come la gestione dei turni (Borreguero e Pernas 2010), la struttura informativa (Borreguero 2015) e soprattutto i marcatori del discorso. Tutti i video, le trascrizioni e le pubblicazioni sono accessibili liberamente al sito www.marcadores-discursivos.es. Il sito, inoltre, contiene un database con tutti i marcatori del discorso del corpus e un motore di ricerca che permette di selezionare il marcatore, la funzione e il tipo di parlante (apprendente, nativo in interazione asimmetrica, nativo in interazione simmetrica). La particolare attenzione prestata dal gruppo A.Ma.Dis ai marcatori del discorso ci ha spinto a scegliere questo meccanismo testuale come oggetto di riflessione per l'esperienza didattica ma limitando l'analisi ai soli connettivi logico-argomentativi frasali e testuali.

Nella maggior parte degli studi in cui si descrivono questi corpora si fa cenno alle possibilità che hanno come strumenti didattici, ma sembra che si pensi soprattutto alla possibilità di annotare gli errori, creando appositi tagset per le deviazioni dell'interlingua riguardo alla LT, il che pone problemi non solo di tipo tecnico ma fondamentalmente di tipo teorico (cf. Atzori, Chiapedi, Spina, 2009: 93-94), perché la riduzione dell'analisi dell'interlingua ai soli errori contraddice apertamente il concetto stesso di interlingua proposto da Selinker (si veda per la configurazione del concetto di interlingua la rassegna in Chini 2015). Probabilmente molti di questi corpora sono stati usati per scopi didattici diversi in percorsi di formazione di insegnanti di italiano L2 ma non sono state pubblicate, a nostra conoscenza, le

descrizioni delle esperienze fatte in aula o le riflessioni didattiche risultanti. In questa sede vogliamo presentare un'esperienza didattica con il corpus A.Ma.Dis. che non pone al centro dell'attenzione i problemi di etichettatura e catalogazione degli errori ma la semplice osservazione del dato linguistico per sviluppare nei discenti (insegnati in formazione) la consapevolezza delle peculiarità della varietà di apprendimento nel livello della costruzione testuale⁶.

3. Il corpus A.Ma.Dis. come spunto per una riflessione didattica

Il corpus A.Ma.Dis. si è rivelato una risorsa preziosa a fini didattico-valutativi. In Cacchione (2014) si è parlato di come l'analisi della conversazione tra nativo e non nativo possa essere positivamente utilizzata in funzione sia didattica che valutativa (delle competenze acquisite dagli studenti) relativamente a macro e micro fenomeni che vanno dalle dinamiche interazionali generali (ad esempio *scaffolding*, *foreigner talk*) alla gestione locale dell'interazione attraverso l'uso delle risorse morfosintattiche e lessicali disponibili. In questo contributo il focus dell'analisi si restringe, come detto sopra, ad un tipo particolare di risorse: i connettivi⁷. L'assunto di base è il medesimo: l'osservazione critica di testi parlati autentici è considerata occasione privilegiata per mettere alla prova quanto imparato durante il corso, testare *in vivo* la validità e la robustezza delle definizioni, individuare – possibilmente – fenomeni nuovi o varianti dei fenomeni principali, confrontarsi eventualmente con i compagni durante la fase di restituzione dell'analisi da parte dell'insegnante.

Per quanto riguarda l'analisi in questione, prevale in questo caso la componente euristico-induttiva (risalire attraverso il testo a fenomeni generali) perché l'argomento non era stato oggetto di lezioni specifiche. Agli studenti⁸ è stato infatti fornito un test pack – che verrà descritto più oltre – formato dai testi, da una definizione operativa di connettivo e dagli strumenti per raccogliere i dati (tabelle). È mancato, di converso, il momento di discussione – e dunque l'occasione di fare anche *peer learning* – che accompagnava di solito la restituzione di ogni lavoro in classe⁹.

Prima di passare alla descrizione dei materiali ed alla presentazione dei dati raccolti, vale la pena di soffermarsi sul valore didattico generale di questo tipo di esperienze.

In un mondo in cui le informazioni e i dati sono a disposizione di tutti in qualsiasi momento, il ruolo di chi insegna è costantemente messo in discussione. Quella che molti non esitano a definire crisi della didattica ci pone davanti alla sfida di individuare nuove strade non per trasmettere conoscenze – questo poteva essere valido in passato, quando non erano

⁶ Una riflessione in questa linea sui corpora di parlato come strumento didattico per apprendenti di spagnolo L2 in Dalbot Drange (2009) e Albelda (2014) e altri studi ivi citati. Sulla necessità di usare testi orali reali come input per l'insegnamento dell'italiano, cf. Gillani e Pernas (2013, 2014).

⁷ La scelta di questo fenomeno di coesione testuale non è casuale: in primo luogo, perché il corpus A.Ma.Dis., come detto sopra, è stato raccolto principalmente per studiare elementi lessicali di questo tipo da una prospettiva acquisizionale e, in secondo luogo, per la volontà dei ricercatori di richiamare l'attenzione su queste unità linguistiche in un percorso di formazione di insegnanti di italiano. Si trattava di porre al centro dell'attenzione didattica una serie di elementi frequentemente emarginati quando non completamente assenti dalla riflessione linguistica in aula (Pernas, Gillani, Cacchione 2011).

⁸ L'esperienza didattica è stata realizzata con un gruppo di 7 studenti (6 italofoeni e 1 ispanofono) del Máster para la Formación del Profesorado (percorso italiano) dell'Università Complutense de Madrid durante l'anno accademico 2015-2016.

⁹ Data la forte componente induttiva del compito assegnato, se fosse stato integrato dalla fase di discussione si sarebbe potuto configurare come una sessione di Flipped Classroom (Mazur 1997).

altrimenti accessibili – ma per promuovere l’acquisizione di competenze. Se si parla di università, queste competenze diventano di ordine superiore e più complesse, in un paradigma che non può che essere di tipo costruttivista e costruzionista. Gli studenti universitari, ed a maggior ragione quelli di master, sono adulti che si inseriscono a pieno titolo in un percorso di *lifelong learning*. I principi dell’andragogia ci dicono che dobbiamo necessariamente considerarli portatori di esperienze che devono essere valorizzate e mobilitate e che, parallelamente, è compito dell’insegnante mantenere il loro grado di motivazione – possibilmente intrinseca – alto.

Se si parla di conversazioni, ogni parlante studente è un parlante esperto. Se si parla di L2, ogni studente ha già fatto questa esperienza in prima persona. Tutti, dunque, sono abilitati alla riflessione ed alla messa in comune delle proprie osservazioni. L’insegnante, in questo contesto, assume il ruolo affatto banale di facilitatore, perché deve orientare e validare il processo di co-costruzione della conoscenza che avviene in classe e, possibilmente, anche fuori¹⁰.

L’analisi di testi autentici come le conversazioni – analisi più guidata all’inizio, sempre meno guidata man mano che il metodo viene interiorizzato – si rivela pertanto una metodologia eccellente, se ben applicata, sia per l’apprendimento¹¹ di metodi di analisi generali, di nozioni teoriche di base e la formulazione di regole e regolarità, sia per l’etero e l’auto-valutazione.

3.1. Il test pack

Come già accennato, il testpack inviato agli studenti era composto da:

- Un file con la definizione di connettivo e la spiegazione del lavoro da fare
- Le tre conversazioni da analizzare
- Due tabelle vuote come template da usare per la raccolta dei dati.

La definizione di connettivo proposta è quella di Ferrari (2010): “Il termine connettivo indica in linguistica ciascuna delle forme invariabili (congiunzioni, locuzioni, ecc.), che indicano relazioni che strutturano ‘logicamente’ i significati della frase e del testo”. L’abbiamo chiamata “operativa” perché è in base a questa definizione che è stato chiesto agli studenti di rintracciare e catalogare i connettivi. La consegna era infatti la seguente:

In base alla definizione di CONNETTIVO ripresa dalla voce curata da A. Ferrari per Treccani.it, individuare i connettivi testuali e interfrasali in ciascuna delle conversazioni in allegato e, per ognuna di esse, riempire la tabella riepilogativa fornita, elaborata in base a criteri semantici.

Per agevolare la raccolta dei dati, viene proposta una tabella-tipo in cui annotare ciascuna delle occorrenze individuate, per poi trascrivere il totale registrato per ciascun tipo di connettivo e per ciascun parlante nella tabella riepilogativa. Si deve indicare per ogni connettivo il numero di turno in cui compare (p. es. ma (44)) e la posizione interfrasale o testuale (cioè dopo punteggiatura forte anche se semanticamente collega i due enunciati separati dalla punteggiatura; per esempio: “Non ci era riuscita. *Comunque* pensava già alla prossima gara”).

Per agevolare l’individuazione dei connettivi, è stata aggiunta una descrizione sintetica dal punto di vista morfologico e sintattico, più un elenco di 8 sotto-categorie, ciascuna con un

¹⁰ A questo scopo sono solitamente dedicati gli strumenti di collaborazione e social networking – dal gruppo Facebook alla chat Whatsapp, dal wiki alla piattaforma didattica.

¹¹ Trattandosi di un processo naturale e spontaneo potremmo usare piuttosto il termine “acquisizione”.

esempio, che sono le stesse riportate nelle tabelle (e dunque costituiscono le categorie richieste per la classificazione).

MORFOLOGIA: si tratta di elementi invariabili

SEMANTICA: indicano una relazione logica tra eventi o asserzioni (non tra oggetti, animali o persone)

Temporale: *quando*

Causale: *perché*

Consecutiva: *quindi*

Concessiva o limitativa: *benché, comunque*

Condizionale: *se*

Rielaborativa o riformulativa: *cioè*

Oppositiva: *mentre*

Additiva: *inoltre*

Dispositiva: *infine*

Le tre conversazioni proposte sono state selezionate su tre livelli di interlingua diversi, tutti postbasici ma diversamente avanzati. Il task comunicativo per tutte e tre era lo stesso: si trattava di un colloquio per un lavoro da babysitter, con il non nativo come candidato. Le interviste, in ordine crescente di livello, erano le seguenti¹²:

Segovia 1°, intervista 3 “Colloquio Teresa”

Segovia 3°, intervista 3 “Colloquio Laura”

Valencia 5°, intervista 5 “Colloquio Paula”.

Le tre conversazioni avevano una durata comparabile, compresa tra i circa 100 turni della prima e i 150-160 delle altre due.

Nonostante la grande quantità di lavori già esistenti sull’acquisizione dei marcatori del discorso (e anche dei connettivi) nelle varietà postbasiche¹³ di italiano L2 basati su diversi tipi di corpora (si veda i già menzionati Manili 2011, Nigoević e Sučić 2011, Jafrancesco 2015) e in particolare i lavori svolti dal gruppo A.Ma.Dis. al quale appartengono le autrici, non abbiamo voluto interferire nel compito di osservazione e analisi linguistica degli studenti e quindi non è stato offerta loro la possibilità di consultare i lavori degli specialisti.

3.2. I dati

In totale, gli studenti hanno individuato 807 connettivi, di cui 257 prodotti da non nativi (circa il 32% del totale). Per ciascuna conversazione, i numeri sono i seguenti (si tratta della somma dei connettivi individuati da ogni studente):

1) 176 occorrenze totali di cui 40 prodotte da non nativi, quindi in media ciascuno studente ha individuato circa 30 connettivi di cui 6 di non nativi;

¹² Le interviste, come tutti i materiali prodotti nel corso dei diversi progetti di ricerca del gruppo A.Ma.Dis. (2006-2014), sono disponibili all’indirizzo www.marcadores-discursivos.es. Per l’individuazione di ogni intervista viene indicato il nome della sede dove è stata registrata, il livello (1° = iniziale, 3° = intermedio, 5° = avanzato), il tipo di situazione (1-2 sono le interazioni simmetriche, 3-6 le asimmetriche), il nome della conversazione (ad esempio: Colloquio) e il nome dell’apprendente.

¹³ Per le varietà prebasiche e basiche rimandiamo ai lavori di Andorno (2007, 2008), tra altri studi della stessa autrice e di altri membri del gruppo di Pavia.

2) 259 occorrenze totali di cui 77 prodotte da non nativi, quindi in media ciascuno studente ha individuato circa 43 connettivi di cui 12 di non nativi;

3) 372 occorrenze totali di cui 140 prodotte da non nativi, quindi in media ciascuno studente ha individuato 62 connettivi di cui circa 23 di non nativi.

Questi dati complessivi fanno intravedere due elementi interessanti, sia dal punto di vista didattico-valutativo che testuale-acquisizionale.

Il primo è l'aumento significativo delle occorrenze totali individuate dalla prima alla terza conversazione. Su un testo di ampiezza comparabile, è possibile ipotizzare che l'aumento generale dell'uso dei connettivi corrisponda all'aumento del livello di complessità globale dell'interazione. Benché non si possano trarre conclusioni generali da un campione così ridotto, questo elemento ci dà indicazioni per una pista "diagnostica" relativa all'interazione tra nativo e non nativo, nel momento in cui – e questa è la seconda indicazione – l'interlingua del non nativo si sviluppa e si avvicina ad un utilizzo delle risorse testuali più fini simili a quello del nativo. Volendo infatti comparare i dati numerici assoluti, è interessante notare come le occorrenze di connettivi tendono a raddoppiarsi ad ogni conversazione (40-77-140), mentre l'aumento complessivo è di circa 100 occorrenze in più ad ogni conversazione. La tendenza che possiamo rilevare, per queste tre conversazioni e per questo tipo di rilevazione, è che, in proporzione, l'aumento dei connettivi prodotti dai non nativi è maggiore di quello non soltanto totale, ma anche rispetto a quello dei nativi¹⁴. D'altra parte questi ultimi hanno l'intero repertorio a disposizione fin dall'inizio e, probabilmente, lo usano più o meno estesamente anche in un processo di adattamento al livello dell'interlocutore.

Nei paragrafi che seguono le occorrenze individuate saranno presentate per ciascuna delle conversazioni analizzate, per mettere in evidenza i tipi di connettivi rintracciati ed eventuali particolarità dell'analisi. Infine, si cercherà di trarre alcune conclusioni relative all'analisi condotta ed alla metodologia usata.

3.2.1. *La conversazione Segovia 1°, intervista 3, "Colloquio Teresa"*

Per tutte e tre le conversazioni, ma in particolare per la prima – cioè quella in cui il livello di interlingua del parlante non nativo è meno avanzato – la differenza quantitativa di occorrenze riflette la quantità di spazio conversazionale occupato dalle parlanti e dunque l'asimmetria tra i due partecipanti.

Nell'interazione generale si notano numerose occorrenze di *e*: (e allungata) da parte della non-nativa che non sono connettivi quanto piuttosto casi di presa di tempo per la pianificazione e/o riempitivi. Tuttavia, alcuni casi sono stato classificati come connettivi dagli studenti, come in (1):

(1)

11 T: ehm / ioo sono d'accordo / ee [da prima ↑]

12 L: [lei ha espe]rienza↑ / in [questo campo?]

13 T: [eeee→] / uhm

¹⁴ Il gruppo A.Ma.Dis. ha compiuto diverse ricerche di tipo quantitativo per quanto riguarda i marcatori discorsivi in questo corpus. Si veda ad esempio Guil (2015) per un'analisi globale e Borreguero, Pernas e Gillani (2017) e Borreguero (2017) per quanto riguarda i marcatori discorsivi con funzioni metatestuali.

Gli studenti hanno notato che ci sono due espressioni – *quindi* e *insomma* – che la parlante nativa usa molto frequentemente e la parlante non nativa mai. *Insomma* è classificato sia come rielaborativo che come consecutivo. Entrambi sembrano scarsamente accessibili alla parlante non nativa, ma anche in parte idiosincratici della parlante nativa. *Quindi* è usato con più funzioni: la studentessa F. ne segnala la funzione soprattutto rielaborativa (non consecutiva come solitamente si attribuisce) come nell'esempio (2) (si tratta del secondo *quindi*, quello sottolineato):

(2)

62 L: be' / abbiamo degli amici che vivono a Malaga↓ / quindi pensavamo di andare da loro↑ / e loro adesso si stanno occupando di cercarci una una casa / un appartamento per l'estate / ecco↓

63 T: uhm uhm

64 L: quindi la zona di sicuramente Malaga / la zonaa → // quella zona lì / ecco

I pochi casi di connettivi di dispositio segnalati sono relativi ad *allora*. Gli altrettanto scarsi casi di connettivi temporali sono relativi a *quando* – non è stato inserito come temporale *poi* (che effettivamente, nella sequenza analizzata, è di transizione e non ha valore temporale).

I casi di connettivi interfrasali/testuali individuati per il parlante non nativo sono esemplificativi delle frasi subordinate che emergono per prime nell'interlingua: di opposizione (introduttori di proposizioni avversative), condizionali e soprattutto causali. In (3) sono individuati due *se* (con transfer fonologico) – dei quali il primo non è chiaro se introduce una condizionale o un'interrogativa e il secondo introduce una condizionale – e un *ma* (con transfer dal francese).

(3)

67 T: sì sì / io conosco [bene=]

68 L: [ah! / bene!]

69 T: = Malaga e tutta questaa → / zona↓ / ehm io non so sii / i bambini sono alla casa / *mais* io sono d'accordo con tutte→ / [con tutte=]

70 L: [uhm uhm]

71 T: = le cose / ee me piacerebbaa / uhm / uhm / vederli si sono→

72 L: guardi / in questo momento non ci sono↓ / perché sono usciti

Il grafico che segue sintetizza i dati raccolti secondo le categorie adottate per la classificazione.

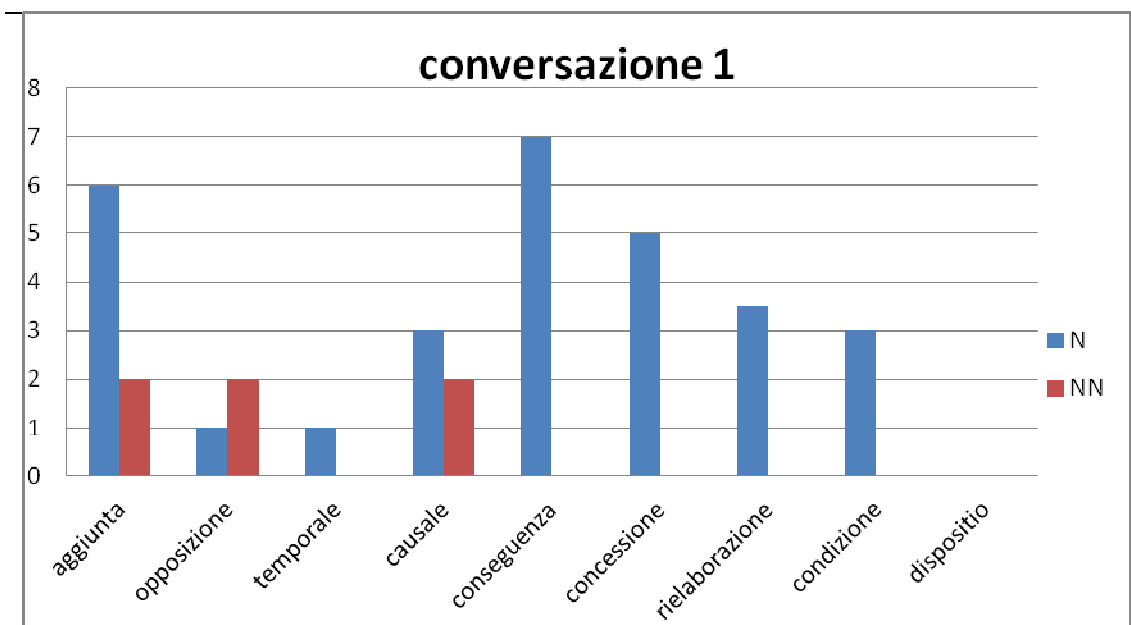


Figura 1: tipi di connettivi rilevati per la conversazione n. 1

3.2.2. La conversazione Segovia 3°, intervista 3, “Colloquio Laura”

Come per la prima conversazione, anche se in termini numerici diversi, la differenza quantitativa riflette la quantità di spazio conversazionale occupato dalle parlanti e l’asimmetria tra nativo e non nativo.

Aumentando il numero dei connettivi rintracciati, aumenta anche la loro diversificazione nella classificazione – cioè la diversità dei criteri con i quali lo stesso connettivo è attribuito ora ad una ora ad un’altra categoria. Questo non è un problema dovuto al fatto che si tratta di studenti per la prima volta alle prese con questo compito – o comunque non è dovuto solo a questo fattore: i connettivi sono elementi intrinsecamente polifunzionali, il cui valore e la cui definizione varia soprattutto in funzione del ruolo specifico che svolgono in una sequenza interazionale. Non stupisce, quindi, che ci siano elementi trattati diversamente oppure classificati come “altro” – tra questi anche connettivi come *infatti*, *dunque*, *allora*.

In particolare si segnala il diverso (ma coerente con la dinamica conversazionale di riferimento) trattamento dei seguenti connettivi:

insomma è trattato sia come rielaborativo che come consecutivo
quindi è classificato sia come rielaborativo che come consecutivo
che (anche in frase scissa è *che*) è definito casuale in diversi casi (coerentemente con la sua polivalenza).

I casi interfrasali/testuali individuati per il non nativo sono, anche per la conversazione n. 2, esemplificativi delle frasi subordinate che emergono per prime nell’interlingua: di opposizione, condizionali e causali.

La situazione, per quanto riguarda la tipologia dei connettivi e delle clausole introdotte, non varia rispetto alla conversazione relativa al livello inferiore. Varia invece la quantità di connettivi prodotti, che si raddoppia per il non nativo. Si nota inoltre l’ampliamento delle forme usate per svolgere la stessa funzione.

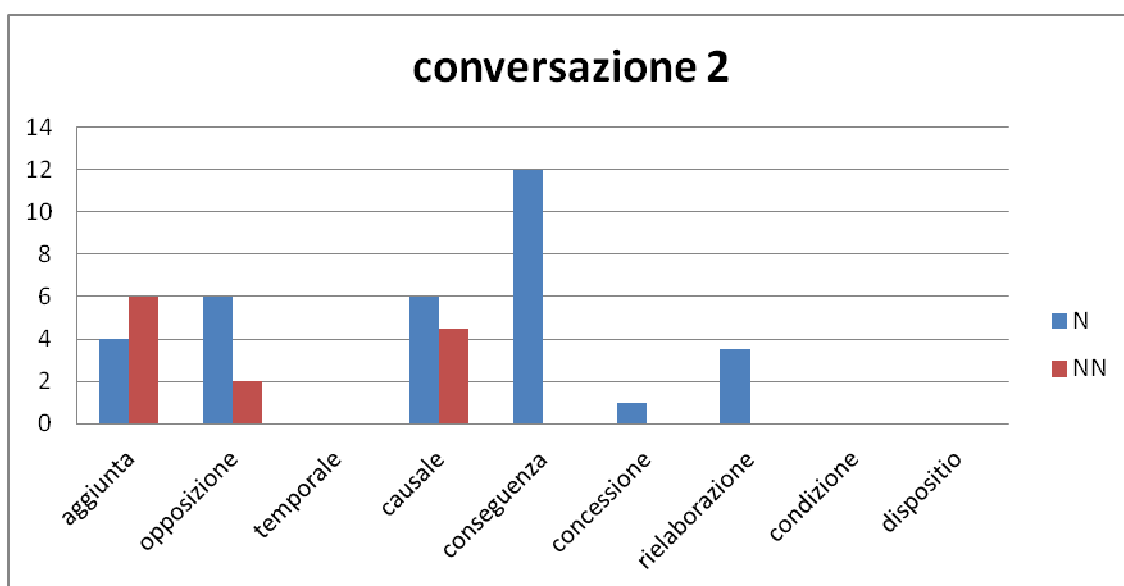


Figura 2: tipi di connettivi rilevati per la conversazione n. 2

Gli esempi che seguono mostrano alcune delle numerose occorrenze di *anche* notate e diversamente classificate dagli studenti: si tratta di due *anche* interfrasale (4) e di due *anche* testuali, il secondo dei quali (6) con probabile transfer dallo spagnolo, dove il focalizzatore additivo *también* può occupare la posizione preverbiale vietata invece per l'italiano *anche* (Borreguero 2011):

(4)

34 La: &eh / e mi piace *anche* lavorare con bambini / no? / e tantissime volte l'ho fatto la baby sister &eh prima dee de lavorare come maestra↑ / l'ho fatto *anche* a Londra↑ / a Parigi↑

(5)

42 La: [sì / ma] mi pi- mi piacerebbe *anche* imparare l'italiano con loro

(6)

56 La: sempre faccio giochi *anchee* uhm / devo *anche* cantare canzo[ne con =]

3.2.2. La conversazione Valencia 5°, intervista 5, "Colloquio Paula"

In questa conversazione si nota una produzione di connettivi sia quantitativa che qualitativa notevole. Nonostante l'asimmetria determinata dal ruolo, dal compito e dalla diversa L1, lo spazio che i parlanti occupano tende ad essere simile.

In confronto all'analisi delle altre due conversazioni, i risultati ottenuti sono meno comparabili tra uno studente e l'altro, soprattutto in termini quantitativi. È probabile che la maggiore complessità della conversazione, insieme alla quantità e alla varietà degli elementi prodotti, abbia agito da elemento di distrazione, per cui alcune tipologie e/o occorrenze sono più facilmente sfuggite all'analisi.

I tipi di connettivi prodotti dal non nativo coprono la quasi totalità dei tipi disponibili, in maniera molto simile a quella del parlante nativo. Si nota una differenza qualitativa, che però è anche determinata dall'asimmetria conversazionale. In alcuni casi – connettivi oppositivi e causali – è la produzione del non nativo a prevalere.

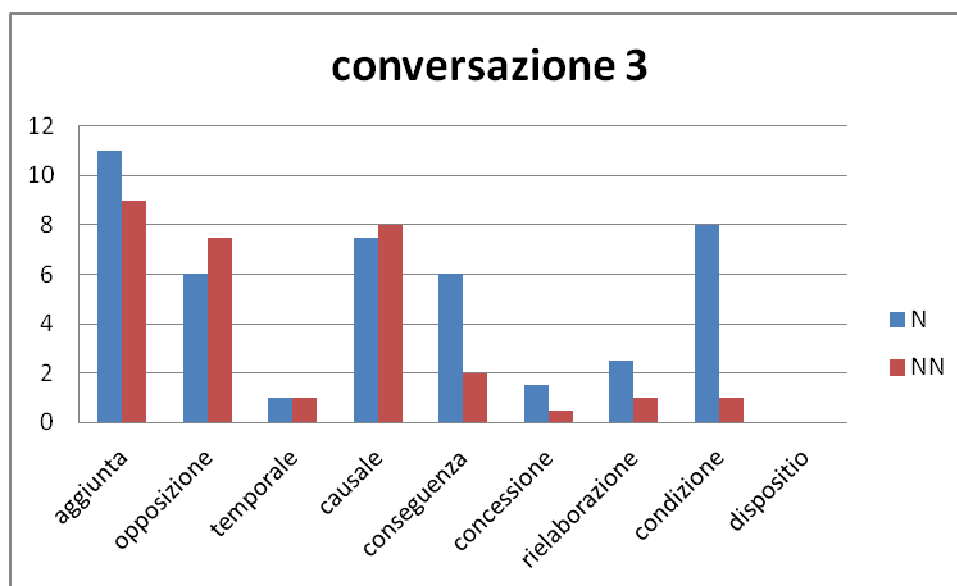


Figura 3: tipi di connettivi rilevati per la conversazione n. 3

Gli estratti che seguono esemplificano la varietà degli elementi individuati. In (7) si nota come il non nativo occupi la maggior parte dello spazio conversazionale, usando *come*, *allora*, e *allora*, *anche*, *perché* e anche, diverse volte, *tipo/tipo che*, in maniera non nominale e conformemente all'uso che ne fanno i nativi italiani negli ultimi decenni (Voghera 2013).

(7)

14 P: io normalmente→ / ho cominciato con- con i bambini facendo lezioni di→

15 E: uhm!

16 P: pittura disegno→ / [tutte queste cose no!? / che cominciano=]

17 E: [uhm / ah! / benissimo con i bambini bene]

18 P: =così / un po' *come* giocando *perché* / ho cominciato qua a lavorare con bambini veramente PICCOLI *tipo* / cinque sei anni

19 E: uhm §

20 P: § *allora* / per / fare qualcosa di bello con loro si deve giocare un po' / cantare→

21 E: [certo]

22 P: [queste] cose / no!? / e *allora* / praticamente giocare con i colori / e poi→ // se ho fatto la baby sitter / *tipo* / uhm / per notti o fine settimana→ / una cosa→ / *tipo* sì / poi / *anche*→ / ci sono delle persone che- che mi hanno richiamato [quando=]

23 E:

[uhm uhm]

24 P: =dovevano→ / *tipo che*- che qualche familiare / era in ospedale qualche cosa così / sono stata / *tipo* una due tre settimane // [con i bambini]

Nell'estratto (8) si notano connettivi interfrasali concessivi (*anche se*), causali seguiti da uno di aggiunta (*perché poi*), temporali (*quando*) e due avversativi cumulati come nell'uso dei nativi (*ma però*).

(8)

114 P: [*anche se* devo] lavorare / (RISATE) no / non penso che sono soltanto due bambini uno è / uhm abbastanza grande / *perché poi* i piccoli ti fanno proprio lavorare! / *quando* sono così piccoli tre quattro anni corrono / DAPPertutto (RISATE) non si stancano mai!

115 E: sì / quello sì §

116 P: § *ma* / *però*→

4. Osservazioni conclusive

La scelta di delimitare il campo di osservazione ad una sola categoria di oggetti sembra aver funzionato perché non solo gli studenti hanno svolto il compito senza problemi, ma i dati che hanno raccolto sono del tutto coerenti con quanto la linguistica acquisizionale ci dice riguardo alla progressiva complessificazione testuale dell'interlingua: la presenza dei connettivi dai primi livelli di acquisizione nei casi di parlanti di lingue affini (Bini e Pernas 2008), l'uso "abusivo" di certi connettivi da parte di apprendenti che non hanno ancora a disposizione un elenco ricco e variegato di questi elementi e attribuiscono loro funzioni discorsive che non si trovano nella L1 (Guil 2015, Borreguero et al. 2017), il progressivo arricchimento degli elementi lessicali e la specializzazione funzionale negli apprendenti di livello avanzato (Borreguero 2017). In questo senso, i connettivi hanno fatto da *entry point* nella realtà interlinguistica, offrendo un buon punto di osservazione relativamente alle dinamiche testuali sia locali (intra e interturno, intra e interfrasali) che globali, relative alla gestione dell'interazione e allo spazio conversazionale che, anche se vincolato dall'asimmetria del task, il non nativo riesce man mano a conquistare.

Come si è avuto già modo di evidenziare, pur nella episodicità dell'esperienza, i numeri e le progressioni delle tre rilevazioni sono in sé molto significative. Basta mettere a confronto il grafico riassuntivo delle occorrenze rilevate per la prima con quello relativo alla terza conversazione per vedere come, in modo inequivocabile, lo sviluppo dell'interlingua si manifesti, contemporaneamente, nell'aumento dei connettivi prodotti, nella loro distribuzione lungo tutte le categorie disponibili e nell'avvicinamento tra nativo e non nativo nella gestione del potere comunicativo.

La coerenza profonda dei risultati dell'esercitazione con quanto ci dice la teoria sull'acquisizione ha però un valore che va oltre la validazione dei dati stessi. Questo valore è didattico e si riferisce alla possibilità non solo di fare realmente un percorso di tipo induttivo e dunque di scoperta, ma soprattutto alla possibilità di considerare la classe (in particolare una di laurea magistrale universitaria) come una comunità di ricercatori, in cui l'insegnante è, semplicemente, qualcuno più esperto. A questo proposito si è già sottolineata l'opportunità di fare riferimento a paradigmi andragogici più che pedagogici, trattandosi di studenti adulti e dunque con caratteristiche peculiari e diverse da quelle di altri tipi di studenti.

L'analisi della conversazione è un metodo che si presta particolarmente a questo tipo di ricerca-azione didattica, perché consente di esplorare, con un addestramento limitato, oggetti e fenomeni che sono sì complessi, ma che hanno la complessità di una *Lebensform wittgensteiniana*, costantemente prodotta e dunque vissuta nella nostra vita quotidiana. A maggior ragione, in quanto abili conversatori in L1 e L2, siamo tutti abilitati all'analisi ed a renderci conto, attraverso di essa, di quanto siano riduttive e banalizzanti, ancorché necessarie, definizioni di oggetti testuali date in astratto, al di fuori del testo in cui vivono. Nel testo, e nella conversazione spontanea soprattutto, emerge la polivalenza degli oggetti indagati – in questo caso i connettivi – e, in prospettiva acquisizionale, emerge con forza il processo di adattamento alle risorse disponibili ed il principio di economia per cui vengono, a seconda degli scopi, usate in modo ottimale.

Tutto questo potenziale fa dunque ritenere non solo utile ma necessario, soprattutto nell'ottica del necessario rinnovamento della didattica, continuare sulla strada tracciata da Zorzi (1996) – una strada indicata con chiarezza ma, per quanto è dato di vedere, ancora poco esplorata.

BIBLIOGRAFIA**A. Corpora di italiano parlato L2**

- Andorno, C. (a. c. di) (2007), *Banca dati di italiano L2. Progetto Pavia*, Pavia, Università di Pavia [CD].
- Borreguero, M. et al. (2006), *Corpus A.Ma.Dis.* <http://www.marcadores-discursivos.es>.
- Palermo, M. (2005), *Archivio digitale di italiano L2* [DVD] in Palermo (2009).
- Savy, R., Alfano, I., Crocco, C., Capitanio, S. (2012), *Corpus Dialoghi in Italiano Lingua Straniera (DILS)*. www.parlaritaliano.it
- Spina, S. et al. (2006), *Corpus parlato di italiano L2*, <http://elearning.unistrapg.it/osservatorio/Corpora.html>
- Vedovelli, M. *Corpus Lessico dell'Italiano Parlato di Stranieri (LIPS)* www.parlaritaliano.it

B. Studi corpus-based

- Albelda Marco, M. (2014), *Productivity of discursive spoken corpora in foreign language teaching*, in A. Chenoll, B. Sieberg, M. Franco e V. Lindemann (a. c. di), *Falar – Speaking. A Competência Oral no Ensino de uma Língua Estrangeira. Teaching Oral Communication Skills in Foreign Languages*, Lisboa, Edição: Centro de Estudos de Comunicação e Cultura, 192-226.
- Andorno, C. (2007), *Strutturare gli enunciati e gestire l'interazione in italiano L2. L'uso dei connettivi anche, invece, ma, però*, in A. M. De Cesare e A. Ferrari (a. c. di.), *Lessico, grammatica, testualità*. Acta Romanica Basiliensia 18, pp. 223-243.
- Andorno, C. (2008), *Connettivi in italiano L2 fra struttura dell'enunciato e struttura dell'interazione*, in G. Bernini, L. Spreafico e A. Valentini (a. c. di.), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*, Perugia, Guerra, pp. 481-510.
- Andorno, C., Rastelli, S. (a. c. di) (2009), *Corpus di italiano L2: tecnologie, metodi, spunti teorici*, Perugia, Guerra.
- Atzori, L., Chiapedi, N., Spina, S. (2009), *Corpora di italiano L2: difficoltà di annotazione e trascrizione allargata*, in C. Andorno e S. Rastelli (a. c. di), *Corpus di italiano L2: tecnologie, metodi, spunti teorici*, Perugia, Guerra, pp. 93-110.
- Bardel, C. (2003), *I segnali discorsivi nell'acquisizione dell'italiano L2*, in C. Crocco, R. Savy e F. Cutugno (a. c. di.), *API: Archivio del Parlato Italiano*, Napoli, CIRASS [DVD].
- Bardel, C. (2004), *La pragmatica in italiano L2: l'uso dei segnali discorsivi*, in F. Albano Leoni, F. Cutugno, M. Pettorino e R. Savy (a. c. di.), *Il parlato italiano. Atti del convegno nazionale*, Napoli 13-15 febbraio 2003, Napoli, D'Auria [CD-Rom].
- Barbera, M., Corino, E., Onesti, C. (a. c. di), *Corpus e linguistica in rete*, Perugia, Guerra.
- Bini, M., Pernas, A. (2008), *Marcadores discursivos en los primeros estadios de adquisición del italiano L2*, in R. Monroy, A. Sánchez (a. c. di), *25 años de Lingüística Aplicada en España: hitos y retos. Actas del VI Congreso de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA)*, Murcia, Edit.um, pp. 25-32 [CD-Rom].
- Borreguero Zuloaga, M. (2011), *Focalizzatori a confronto: anche vs también*, in *Studi italiani di linguistica teorica ed applicata*, XL:3, 441-468.
- Borreguero Zuloaga, M. (2015), *La periferia sinistra nell'interlingua degli apprendenti ispanofoni di italiano L2: i temi sospesi*, in M. Chini (a. c. di.), *Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici*, Milano, FrancoAngeli, 141-165.
- Borreguero Zuloaga, M. (2017), *Topic-shift discourse markers in L2 Italian: paths of acquisition by Spanish speakers*, in *Language, in Interaction, Acquisition* 8:2, pp. 173-203.
- Borreguero Zuloaga, M., Pernas Izquierdo, P., Gillani, E. (2017), *Metadisdiscursive function and discourse markers in L2 Italian* in A. P. Loureiro, C. Carapinha, C. Plag (a. c. di.), *Marcadores Discursivos (E)m Tradução*, Coimbra, Coimbra University Press, pp. 15-58.
- Cacchione A. (2014), *L'analisi della conversazione nativo-non nativo per la valutazione e l'apprendimento in linguistica acquisizionale e glottodidattica: osservazioni e spunti da tre casi di studio tra Spagna e Italia*, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XLIII: 3, pp. 35-79.
- Chini, M. (2015), *Che cos'è la linguistica acquisizionale?*, Roma, Carocci.

- Chini, M. (i.c.s.), *Trent'anni di studio sull'italiano L2: qualche bilancio e qualche prospettiva*, in M. Borreguero Zuloaga (a c. di), *Nuovi apprendenti, nuove riflessioni teoriche e uno sguardo storico: l'italiano come lingua d'apprendimento*, Bern, Peter Lang.
- Corino, E., Marellò, C. (2009), *VALICO. Studi di linguistica e didattica*, Perugia, Guerra.
- Corino, E., Marellò, C. (2017), *Italiano di Stranieri, Corpora VALICO e VINCA*, Perugia, Guerra.
- Cresti, E., Panunzi, A. (2013), *Introduzione ai corpora dell'italiano*, Bologna, Il Mulino.
- Danbolt Drange, E. (2009), *Un corpus oral en línea como recurso didáctico*, in *II Congreso nacional Multiculturalidad y norma policéntrica: Aplicaciones en el aula de ELE*, 26-27/09-2008, Biblioteca virtual redELE.
- Diadori, P. (2009), *Il docente/intervistatore come elicitatore di parlato in italiano L2: le domande multiple nelle interviste orali*, in M. Palermo (a c. di), *Percorsi e strategie di apprendimento dell'italiano lingua seconda: sondaggi su ADIL2*, Perugia, Guerra.
- Gillani, E., Pernas, P. (2013), *Input orale e competenza dialogica: la scelta dei manuali di italiano L2*, in *Studi Italiani di Linguistica teorica ed applicata*, n. 1, pp. 61-99.
- Gillani, E., Pernas, P., (2014), *La trasmissione del parlato nei libri di testo di italiano LS*, in E. Garavelli e E. Suomela-Härmä (coord.), *Atti dell'XII Congresso SILFI Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Helsinki, 18-20 giugno 2012). Dal manoscritto al web: canali e modalità di trasmissione dell'italiano. Tecniche, materiali e usi nella storia della lingua*, Firenze, Franco Cesati, vol.1, pp. 461-469,
- Guil, P. (2015), *Marcadores discursivos en la interlengua de aprendices de italiano L2*, in M. Borreguero Zuloaga e S. Gómez Jordana Ferary (a c. di), *Marqueurs du discours dans les langues romanes: une approche contrastive*, Limoges, Lambert-Lucas, pp. 373-385.
- Jafrancesco, E. (2015), *L'acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2*, in *Italiano LinguaDue* 1, 1-39.
- Manili, P. (2001), *Funzioni e uso dei segnali discorsivi nell'italiano L2*, in *Studi e saggi linguistici*, Supplemento a *L'Italia dialettale*, vol. LXII (n. s. XXXIX), 137-205.
- Palermo, M. (2005), *L'ADIL2*, in *Studi italiani di linguistica teorica ed applicata* XXXIV, pp. 357-373.
- Palermo, M. (2011), *L'ADIL2 (Archivio Digitale d'Italiano L2). Considerazioni sull'apprendimento dell'italiano in contesto guidato*, in *Atti del convegno internazionale L'italiano degli altri*, Firenze, 27-31 maggio 2010, Firenze, Accademia della Crusca, pp. 63-75.
- Palermo, M. (a c. di) (2009), *Percorsi e strategie di apprendimento dell'italiano lingua seconda: sondaggi su ADIL2*, Perugia, Guerra.
- Pernas, P., Gillani, E., Cacchione, A.M. (2011), *Costruire testi, strutturare conversazioni: la didattica dei segnali discorsivi come elementi pivot dell'interazione verbale*, in *Italiano LinguaDue* vol.3, n.1,
- Nigoević, M., Sučić, P. (2011), *Competenza pragmatica in italiano L2: l'uso dei segnali discorsivi da parte di apprendenti croati*, in *Italiano LinguaDue*, vol. 3, n. 2, pp. 94-114.
- Rastelli, S. (2005), *ISA. Un corpus di italiano scritto di americani: problemi di annotazione, primi campionamenti e osservazione sulla didattica ad anglofoni*, in *Italiano come Lingua Straniera III* (8), pp. 77-111.

C. Altri studi

- Ferrari, A. (2010), *Connettivi* in R. Simone (a c. di), *Enciclopedia Treccani dell'Italiano*, [http://www.treccani.it/enciclopedia/connettivi_\(Enciclopedia_dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/connettivi_(Enciclopedia_dell'Italiano)/)
- Mazur, E. (1997). *Peer Instruction: A User's Manual. Series in Educational Innovation*, Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.
- Voghera M. (2013), *Tipi di tipo nel parlato e nello scritto*, in I. Tempesta e M. Vedovelli (a c. di), *Di Linguistica e di Sociolinguistica. Studi offerti a Norbert Dittmar*, Roma, Bulzoni, pp. 185-195.
- Zorzi D. (1996), *Contributi dell'analisi della conversazione all'insegnamento dell'italiano L2*, in M. Maggini e M. Salvaderi (a cura di), *Atti del III Convegno ILSA*, Firenze, Comune di Firenze, pp. 11-39.

LA COPRODUCTION DU DISCOURS DANS LES SITUATIONS DE COMMUNICATION EXOLINGUES

Britta THÖRLE¹

ABSTRACT • This paper focuses on the collaborative utterance production in conversations between native and non-native speakers of French from a conversation analysis point of view. Three types of phenomena will be analyzed: a) the joint completion of incomplete utterances, b) the collaborative treatment of “problematic” utterances, and b) the student’s exploitation of the native speaker’s model for the construction of his own utterance. The analysis is based on a corpus of simulated telephone conversations between German students of French and French native speakers.

KEYWORDS • co-construction, exolingual communication, second language acquisition, repair, resonance

Dans l’interaction en face à face, le discours est entièrement « coproduit »,
il est le fruit d’un « travail collaboratif » incessant.
Catherine Kerbrat-Orecchioni, *La conversation*

1. Introduction

Selon la conception de Kerbrat-Orecchioni (1996) qui est évoquée dans la citation ci-dessus, toute conversation est le résultat d’un accomplissement conjoint des participants qui – loin de se limiter à faire succéder leurs contributions individuelles les unes après les autres – construisent, de manière collaborative, leurs tours de parole en synchronisant et en négociant en permanence leurs activités. Ceci s’observe même dans la construction collaborative du seul énoncé :

Un énoncé verbal, complexe ou non, même une seule phrase, n’apparaît pas comme le produit d’un seul locuteur, mais comme le résultat d’un processus interactif. Même si l’un des participants n’y contribue pas verbalement ou s’il s’agit du tour de parole d’un seul locuteur, le partenaire coopère à son accomplissement par le fait même que le locuteur s’adresse à lui ; par son existence même, l’interlocuteur coopère à la production discursive du locuteur, qui ne peut pas parler sans faire des hypothèses sur l’autre. (Gülich 1991, 334)

Dans l’analyse des conversations, la coproduction du discours a suscité l’intérêt de bon nombre d’études qui l’ont analysée, entre autres, en tant que « production conjointe » du tour de parole (Sacks 1992), « achèvement interactif » (Gülich 1986), « construction collaborative »

¹ Universität Siegen.

(Lerner 1991, 1996), « accomplissement collectif » (Mondada 1999), « coénonciation » (Jeanneret 1999), « production collective des énoncés » (Thörle 2010, 2011, 2012). Dans ces travaux, la production langagière n'est pas considérée comme activité individuelle basée sur les compétences du seul locuteur, mais comme activité conjointe, située dans le cours de l'action, dans laquelle les participants se coordonnent et se synchronisent dans leur travail de verbalisation. Cette conception de l'interaction verbale a des répercussions sur la compréhension de l'acquisition des langues étrangères. En adoptant une vision socio-interactionniste de l'acquisition, nous considérons l'acquisition d'une langue étrangère « comme se configurant dans et à travers le processus d'utilisation du langage au sein des pratiques sociales les plus diverses » (Pekarek Doehler 2006, 127) et nous cherchons à comprendre comment l'appropriation d'une langue se déroule dans la dynamique de l'interaction. La coproduction en tant que production conjointe des énoncés dans la communication entre locuteur natif et locuteur non-natif nous paraît un phénomène particulièrement intéressant dans ce contexte. Étant souvent liée à des difficultés de la part du locuteur non-natif, la collaboration avec l'interlocuteur permet à l'apprenant de prendre part à la production langagière du locuteur natif ainsi qu'aux compétences linguistiques de celui-ci.

Dans cet article, nous nous proposons donc l'étude de la communication entre locuteurs natifs et non-natifs sous l'angle de la coproduction du discours. En partant du concept de la communication exolingue en tant qu'interaction caractérisée par des compétences linguistiques asymétriques des participants, nous nous interrogeons sur les procédés engagés par les interlocuteurs dans l'accomplissement conjoint de leurs énoncés et sur les implications de ces procédés sur les processus d'acquisition. Sur la base d'un corpus d'entretiens téléphoniques entre locuteurs natifs et non-natifs nous allons

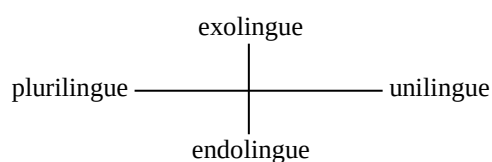
- a) distinguer les différents types de la production collaborative de l'énoncé par leurs propriétés séquentielles,
- b) identifier les fonctions particulières de ces propriétés dans les situations de communication exolingues, et
- c) faire des hypothèses concernant la contribution de la collaboration entre locuteur natif et locuteur non-natif au processus de l'acquisition langagière de ce dernier.

Dans ce qui suit, nous expliquerons d'abord notre conception de la communication entre locuteur natif et locuteur non-natif en tant que communication en situation exolingue. Suivra l'étude d'un corpus constitué de simulations de conversations téléphoniques entre apprenants allemands de la langue française et locuteurs natifs du français. L'analyse abordera deux groupes principaux de phénomènes de coproduction : d'un côté, les phénomènes liés au caractère « problématique » d'un énoncé (l'achèvement interactif des énoncés non-achevés, le traitement interactif des énoncés considérés comme source de perturbation), de l'autre, les méthodes par lesquelles l'apprenant exploite les énoncés de l'interlocuteur comme ressource de sa propre construction verbale. Pour conclure, nous engagerons une réflexion sur la contribution de chacun des différents procédés découverts au processus de l'acquisition du langage dans l'interaction.

2. La communication en situation exolingue

Avec le terme de *communication exolingue* nous nous référons, de manière très générale, à des interactions caractérisées par des divergences entre les répertoires linguistiques des participants (cf. Porquier 1994 ; De Pietro 1988 ; Yanaprasart 2003 pour une focalisation des compétences communicatives divergentes). Le prototype serait la communication entre locuteur natif et locuteur non-natif, opposée à la communication *endolingue* entre locuteurs ayant les mêmes compétences linguistiques. Le locuteur natif parlerait en langue maternelle, le locuteur

non-natif en langue étrangère dont il ne disposerait que d'une compétence imparfaite. Cette caractérisation est évidemment une simplification ou une idéalisation. La dichotomie « langue maternelle » – « langue étrangère ou seconde » s'avère en réalité peu opératoire (Porquier 1994, 161). Il faut plutôt partir d'un continuum entre un pôle exolingue (répertoires linguistiques très asymétriques) et un pôle endolingue (répertoires linguistiques équilibrés). Cet axe est en plus croisé par un deuxième axe qui ne se réfère pas aux répertoires des locuteurs, mais à l'usage des langues dans l'interaction. Ce deuxième axe relie les pôles unilingue (l'usage d'une seule langue) et plurilingue (l'usage de plusieurs langues dans une même interaction) (cf. Porquier 1994, Lüdi 1996, Lüdi et al. 2012, 34-35).



(Cf. Lüdi et al. 2012, 35)

La notion de communication exolingue a été particulièrement féconde dans la recherche à l'interface entre l'analyse conversationnelle et la linguistique de l'acquisition des années 80 et 90 (Krafft/Dausendschön-Gay 1994).² Plutôt que d'être centrée sur les insuffisances de l'apprenant provoquant des problèmes d'intercompréhension, la recherche part de l'observation que la communication exolingue peut parfaitement réussir. Elle s'intéresse aux procédés engagés par les participants pour faciliter le déroulement de la conversation et mener à bien leur interaction (Dausendschön-Gay 2001, 118). Les « méthodes » (dans un sens ethnométhodologique) des participants dans la communication exolingue ne se distinguent en principe pas des méthodes dans la communication endolingue, mais les participants y recourent plus fréquemment dans la communication exolingue dû au fait qu'il y a plus d'obstacles à surmonter (Krafft/Dausendschön-Gay 1994, 129). La méthode ayant suscité le plus d'intérêt au sein de cette approche est certainement celle de la réparation (*repair*, cf. Schegloff/Jefferson/Sacks 1977 ; Dausendschön-Gay 1988, Kurhila 2001, Renaud/Rubio Zenil 2010, Hellermann 2011, Pekarek Doehler/Pochon-Berger 2015) ou bien des procédés étroitement liés à elle, comme l'achèvement interactif des énoncés inachevés (Gülich 1986) ou le travail lexical (*word searches*, Brouwer 2003, Park 2007, Farina et al. 2012, par exemple).

Partant d'une approche socio-interactionnelle de l'acquisition et de la conception vygotkienne de l'apprentissage en tant que processus contextuel qui se déroule « dans et par la participation aux activités sociales » (Farina et al. 2012, 105), ces procédés ont été étudiés non seulement sous l'aspect de la résolution de problèmes de communication et de l'accomplissement interactif de la conversation, mais aussi en tant que procédés qui favorisent l'acquisition. La communication exolingue est caractérisée par une bifocalisation des interlocuteurs (Bange 1987) qui portent leur attention non seulement sur la communication et le contenu des messages, mais en même temps sur le code. Dans des interactions entre locuteurs natifs et non-natifs, les interlocuteurs suspendent leur activité en cours afin de traiter, par

² Suivant une perspective ethnométhodologique des interactions verbales, ces approches rejettent une logique déductive, centrée sur le chercheur, et adoptent les catégories des participants qui définissent, de par leur comportement, l'interaction en cours comme une communication exolingue ou bien comme endolingue (cf. Dausendschön-Gay 2003, 41). D'où la distinction proposée par De Pietro (1994, 166) entre *situation* exolingue (déterminée par les composantes de la situation) et *communication* exolingue (déterminée par des instances de la communication qui actualisent les composantes de la situation).

exemple, un problème lexical et d'assurer ainsi la compréhension mutuelle. Ces séquences focalisées sur le travail de verbalisation sont considérées comme des « séquences potentiellement acquisitionnelles » (SPA) (De Pietro/Matthey/Py 1989), car elles offrent au locuteur non-natif l'occasion d'élargir son vocabulaire ou de connaître, entre autres, la prononciation correcte d'une expression. Ceci n'implique pas, évidemment, que le mot ou la forme en question soient réellement acquis. Pourtant, la particularité de ces séquences et de la communication exolingue en générale aident le locuteur non-natif à traiter les formes linguistiques (*input*) comme des objets d'apprentissage et de les transformer en « prises » (*intake*). En effet, l'analyse des SPA met l'accent sur l'orientation des interlocuteurs vers les formes linguistiques en tant qu'objets d'apprentissage et non sur les résultats de l'acquisition. Le fait que ces séquences ne sont parfois pas seulement initiées lors de la résolution de problèmes communicatifs, mais aussi pour des raisons « pédagogiques » (par exemple pour corriger une forme parfaitement compréhensible, mais fautive) laisse supposer l'existence d'un « contrat didactique » entre locuteur natif et locuteur non-natif (De Pietro/Matthey/Py 1989). Pourtant, les activités de « tutelle » qui ne sont pas justifiées par les contraintes communicatives semblent être rares dans la communication exolingue hors du contexte scolaire (cf. Krafft/Dausendschön 1994, 143s.). Ceci peut être expliqué par le fait que le déploiement de ces activités exerce une influence sur les rapports de place, c'est-à-dire sur la définition des rôles des participants ainsi que de la situation de communication (cf. De Pietro 1988, 262-265). La bifocalisation de la communication et le contrat didactique dépendent de l'attitude des participants qui acceptent ou non leurs rôles de « tuteur » ou d'« apprenant » et qui réalisent les activités respectives (Dausendschön-Gay 2001, 129-130).

Dans l'analyse ci-dessous, nous focaliserons les procédés collaboratifs de la production textuelle dans des situations de communication exolingue en nous interrogeant sur l'organisation de ceux-ci ainsi que sur les implications acquisitionnelles.

3. Analyse de la coproduction dans les situations de communication exolingues

Tout en considérant la constitution de la conversation comme le résultat du travail collaboratif des interlocuteurs, nous focaliserons dans cette étude un aspect spécifique de cette collaboration qui a déclenché un intérêt considérable parmi les chercheurs et qui nous paraît particulièrement pertinent dans la communication exolingue. Il s'agit des manières dont plusieurs locuteurs contribuent à la production du seul énoncé. En fonction du type de contribution faite par les interlocuteurs, nous distinguons dans cette étude trois procédés que nous étudierons dans ce qui suit :

1. l'achèvement des énoncés inachevés
2. le traitement des énoncés « problématiques »
3. l'exploitation du modèle des énoncés précédents

La base de données de notre analyse est constituée d'un corpus de 10 conversations téléphoniques entre étudiants allemands, apprenants du français langue étrangère, et locuteurs natifs du français. Les enregistrements ont été conçus comme des simulations dans lesquelles les étudiants téléphonent en France ou à des interlocuteurs francophones en Allemagne pour demander des renseignements concernant des cours de français dans une école de langue en France, l'organisation d'un séjour dans un pays francophone ou alors un job de vacances dans une famille française. Comme la majorité des étudiants était en train de préparer un séjour d'études ou de travail en France au moment de l'enregistrement, ce choix thématique a mené à des interactions assez « réaliste » du point de vue des sujets d'expérience. Ce type de données a été choisi pour obtenir un corpus de conversations comparables entre elles, mais qui relèvent encore d'une expression et d'une organisation discursive libres. Toutefois, il faut tenir compte

du fait qu'il ne s'agit pas d'interactions « naturelles » ce qui est problématique du point de vue de l'analyse des conversations. Ce que nous observons ne sont en réalité pas des entretiens téléphoniques d'embauche ou des demandes de renseignements, mais l'accomplissement conjoint des *simulations* de telles interactions. Si nous parlons dans la suite de l'accomplissement collaboratif du discours, il faut être conscient du fait que c'est la tâche de la simulation qui est accomplie par les interlocuteurs et que la négociation des rôles et des identités se réfère à ce contexte.³

La plupart des étudiants font des études de langue et/ou de littérature françaises ce qui n'empêche pas que leur niveau de compétence soit relativement hétérogène allant de A2 à C1 selon le Cadre européen commun de référence. Les interlocuteurs sont des personnes de langue maternelle française qui travaillent dans les domaines concernés (école de langue, service des relations internationales, etc.) ou connaissent la matière par leur expérience personnelle (comme mère de petits enfants, par exemple, qui offre un poste de fille au pair). Les enregistrements ont eu lieu dans des bureaux à l'université où les étudiants se trouvaient seuls ou bien accompagnés d'un enseignant chargé de l'enregistrement. Ils ont une durée de 7 à 27 minutes et sont effectués à l'aide d'enregistreurs audio placés entre l'étudiant et le téléphone dont le haut-parleur était activé. Ne pouvant pas se voir, les participants n'avaient pas l'opportunité de recourir à des procédés non-vocaux (gestes, mimiques) dans la construction du discours. Tous les participants sont au courant du caractère fictif de la conversation. Par la suite, les conversations ont été transcrites en adaptant des conventions inspirées du système GAT (« *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem* », cf. Selting et al. 2009 ; cf. l'annexe) :

3.1. L'achèvement interactif des énoncés inachevés

Dans la conversation spontanée, la production collective des énoncés est un phénomène tout à fait quotidien. Nous nous référons ici aux énoncés qui sont commencés par un premier locuteur et achevés par un *autre* locuteur avant que le premier locuteur ne soit arrivé à une fin « potentielle » de son tour de parole (donc à un point pertinent de transition ou *transition-relevance place* en termes de l'analyse des conversations). Ce phénomène a été l'objet d'études détaillées qui décrivent l'organisation conversationnelle de l'entrée d'un « second » locuteur dans le tour de parole d'un autre (cf. particulièrement Lerner 1991, 1996, 2002) ainsi que les fonctions d'une telle production conjointe des énoncés dans l'interaction (cf. Szczepek 2000). Dans notre corpus des conversations exolingues, la production collective de l'énoncé s'observe en relation avec les lacunes lexicales (*word searches*). Celles-ci ne sont pas non plus réservées à la communication exolingue (cf. Lerner 1996). Pourtant, dans les situations de communication exolingues, la résolution interactive des problèmes lexicaux est particulièrement pertinente pour la réussite de l'interaction.

Comme il a été montré par Gülich (1986), le travail lexical interactif en situation de contact peut être plus ou moins complexe et plus ou moins exposé. Traitant son énoncé en cours comme inachevé, le « premier » locuteur (l'apprenant, en règle générale) sollicite plus ou moins explicitement l'aide de l'interlocuteur et prépare l'achèvement par celui-ci en projetant des caractéristiques (grammaticales, sémantiques, etc.) de l'élément qui lui manque. L'interlocuteur intervient dans l'énoncé du locuteur non-natif en fournissant un élément correspondant. Cette

³ Le principe des données « naturelles », qui est un principe clé des approches ethnométhodologiques, est débattu dans les réflexions méthodologiques plus récentes. Pour Deppermann (2001, 25), les données expérimentales sont également valides dans la mesure où le contexte dans lequel elles naissent est pris systématiquement en compte dans l'analyse (cf. aussi Gerwinski/Linz à p.).

contribution peut être ratifiée (ou non) et reprise (ou non) par le « premier » locuteur en tant qu'achèvement de l'énoncé interrompu.

Les extraits suivants illustrent des achèvements interactifs lors de recherches de mots. Dans les deux cas, le locuteur non-natif (LNN) indique un problème de mise en mots et le locuteur natif (LN) propose une solution. Pourtant, l'achèvement interactif ne s'organise pas de la même manière dans les deux exemples. Dans (1), le tour de parole de la LNN n'est pas mis en cause par l'intervention de la LN. Ayant repéré un problème de mise en mots chez la LNN, la LN organise l'achèvement de l'énoncé inachevé de façon à le présenter comme faisant partie de l'énoncé de la LNN et sans interrompre le tour de parole de celle-ci. Dans (2), par contre, l'activité en cours est suspendue temporairement en faveur d'une séquence latérale dans laquelle les interlocuteurs négocient la solution du problème lexical.

- (1) LNN : locutrice non-native
LN : locutrice native

La LNN, qui est intéressée par un poste de fille au pair pendant les vacances, est en train de répondre à la question de savoir ce qu'elle ferait si le bébé criait pendant plusieurs minutes sans raison apparente.

- 284 LNN: oui e:t
285 °hhh
286 et voilà,
287 peut-être que_euh le bébé aurait faim, (.)
288 aurait faim (.) faim-
289 voilà,
290 et donc euh (-) j'ai je euh j'essaierais de
291 °hhh de: la: euh ((fait claquer la langue))
292 de [donner un peu]
→ 293 LN: [de la calmer un petit peu.]
294 LNN: voilà
295 LN: [((rit)) d'accord]
296 LNN: [((rit)) voilà]
(F-TG-SI-JM-1)

Dans cet extrait, à partir de la ligne 290, la LNN énonce plusieurs signaux d'hésitation : pauses pleines (*euh*), auto-interruptions et redémarrages (*j'ai je euh j'essaierais*), répétitions et allongements vocaliques (*de °hhh de: la:*), claquement de langue, qui indiquent un problème de mise en mots. Ceci est interprété par la LN comme opportunité de coproduire cette phrase en la complétant par *de la calmer un petit peu* (l. 293) à un moment où l'énoncé n'est pas encore achevé, mais où la suite est déjà projetée par la construction verbale *essayer de la* + Inf. La complétion réalisée par la LN est intégrée dans le cadre syntaxique et prosodique de l'énoncé de la LNN. Elle est ainsi présentée comme faisant partie de celui-ci. Ceci n'empêche pas que la LNN produit aussi une suite elle-même (l. 292).

Dans (2), le LNN indique un problème de mise en mot par la répétition de l'article *le* ainsi que par des pauses. Il verbalise ce problème (*je ne sais pas le mot*) et demande explicitement l'aide de son interlocutrice en lui posant la question : *benzin? (-) c'est c'est quoi en france? (.) en français?*

- (2) LNN : locuteur non-natif
LN : locutrice native

-
- 520 LNN: et vous avez euh assez euh d'argent pour euh
 521 pour euh financier cela,
 522 avec euh le (.) le (-)
 523 oui je ne sais pas le mot, (.)
 524 benzin? (-)
 525 c'est c'est quoi en france? (.)
 526 euh en [français?]
 527 LN: [eu:h]
 → 528 gas-oil (.)
 529 LNN: gas-oil.
 530 oui- (.)
 531 merci.
 532 LN: ou l'essence euh
 533 LNN: hm
 (F-TG-SI-DV-1)

Pour indiquer le mot qu'il cherche, le LNN recourt ici à une stratégie transcodique en donnant l'équivalent en allemand (*benzin* 'essence'). La LN initie tout de suite une recherche de mot de sa part (indiqué par *eu:h*) et propose le mot français *gas-oil* (qui correspond à l'allemand *Diesel*). Le LNN ratifie cette solution et remercie la LN de son aide (*gas-oil. oui- (.) merci.*) avant que la solution proposée ne soit soumise à une auto-correction de la LN (*ou l'essence*). Dans cet extrait, l'achèvement de l'énoncé de la LN donne lieu à une séquence latérale. Les participants suspendent leur activité en cours afin de solutionner le problème de verbalisation. En nous reportant à Jefferson (1987), nous pouvons parler du caractère plus ou moins « exposé » ou « intégré » des achèvements. Si l'achèvement interactif constitue une activité exposée, comme il est illustré dans (2), les interlocuteurs font de l'asymétrie des compétences un aspect pertinent de leur interaction. Le LNN se présente lui-même en tant que locuteur ayant une compétence inférieure et accorde à la LN le rôle d'expert linguistique. Ce sont donc aussi les rôles et les relations sociales qui sont mises en jeu par la manière dont est réalisé l'achèvement collaboratif des énoncés.

3.2. Le traitement interactif des énoncés 'problématiques'

Le traitement des énoncés se distingue de l'achèvement interactif par le fait que la source de perturbation est un élément *déjà articulé* qui pose problème et auquel les participants reviennent rétrospectivement pour le traiter. Dans notre corpus, le traitement interactif des énoncés joue un rôle important dans la coproduction du discours entre locuteur natif et locuteur non-natif. Les locuteurs reprennent fréquemment des énoncés précédents pour les modifier, les corriger ou simplement les répéter. L'énoncé qui est soumis au traitement n'est pas forcément celui du locuteur non-natif, mais peut être aussi l'énoncé du locuteur natif. Dans le premier cas, le traitement interactif est souvent déclenché par une perturbation au cours du travail de mise en mots du locuteur non-natif. Dans le second cas, le traitement de l'énoncé du locuteur natif sert plutôt à la résolution d'un problème de compréhension de la part du locuteur non-natif.

Le traitement figure parmi les procédés que Schegloff et al. (1990) décrivent comme « réparation ». Cette notion se réfère aux méthodes déployées par les interlocuteurs pour identifier dans la conversation un élément problématique (un « réparable ») et pour le corriger. Chacune des deux composantes du procédé, l'identification du « réparable », donc l'initiation de la réparation, d'une part, et la réparation proprement dite, d'autre part, peuvent être effectuées ou par celui qui a produit la partie du discours perturbateur ou par son interlocuteur. Il résulte quatre cas de figures de la combinaison des deux possibilités d'initiation et de réalisation :

	Auto-réparation	Hétéro-réparation
Auto-initiation	L ₁ * indique la source de perturbation L ₁ effectue la réparation	L ₁ indique la source de perturbation L ₂ effectue la réparation
Hétéro-initiation	L ₂ indique la source de perturbation L ₁ effectue la réparation	L ₂ indique la source de perturbation L ₂ effectue la réparation

(*L₁ = « premier locuteur », L₂ = « deuxième locuteur »)

Schegloff et al. (1990) observent une préférence de l'auto-réparation qui résulte du caractère temporel et séquentiel de la conversation. Lorsqu'une perturbation surgit, c'est le locuteur qui l'a causée qui a le premier l'occasion de l'identifier et de la réparer dans le même tour de parole. L'hétéro-initiation de même que l'hétéro-réparation ne sont possibles que dans le tour de parole suivant. Pourtant, Schegloff et al. (1990, 53-54) affirment que les interactions entre adultes et enfants ainsi que les situations d'apprentissage marquées par l'asymétrie des compétences font exception à cette règle. Dans ces contextes-ci, la préférence de l'auto-réparation paraît être suspendue. Pour les auteurs, il s'agit pourtant d'un usage transitionnel qui est surmonté dans la mesure où les compétences nécessaires sont acquises (cf. aussi, par exemple, Renaud/Rubio Zenil 2010).

3.2.1. Le traitement interactif de l'énoncé du locuteur non-natif

Dans l'interaction de face à face, les participants collaborent constamment dans la formulation et la reformulation de leurs énoncés. S'il s'agit de reformuler une partie de l'énoncé considérée comme « problématique », la séquentialité de la conversation offre aux interlocuteurs plusieurs possibilités de procéder. Si la source de perturbation se trouve dans l'énoncé du locuteur non-natif, on a les cas de figure suivants dont l'analyse laisse supposer que les procédés ne sont pas équivalents et apparaissent dans des contextes plutôt divers.

a) *Auto-initiation et auto-réparation de l'énoncé du LNN* : le LNN indique une source de perturbation dans son propre énoncé (auto-initiation) et le LNN propose lui-même une reformulation (auto-réparation).

- (3) LNN : locutrice non-native
LN : locutrice native
- 105 LN: et e:t eu:h est-ce que vou::s vous avez déjà été
106 en france auparavant? (-)
107 LNN: °h oui mais seulement pour les vacances. (-)
108 pour euh une
109 LN: ah
110 LNN: ou (-) deux semaines. (-)
111 ouais (-)
112 LN: des vacances en privé.
113 c'est ça?
114 LNN: oui.
115 c'est ça.
116 LN: <<en riant>okay> (xxx)
→ 117 LNN: par exemple à la provence. (-)
→ 118 EN provence.
119 LN: ah mais c'est bien;

→ 120 vous étiez où en provence
(F-TG-SI-HH-1)

b) *Auto-initiation et hétéro-réparation de l'énoncé du LNN* : le LNN indique une source de perturbation dans son propre énoncé (auto-initiation), le LN propose une reformulation (hétéro-réparation).

(4) LNN : locutrice non-native
LN : locutrice native

253 LNN: [...] e :t be :n je j'essaierais de de la calmer,
254 d'abord,
255 LN: [hm_hm]
256 LNN: [de] de la caresse:r, (-)
257 euh °h oui-
258 de la calmer,
259 de parler,
260 eu:h de demander ce qu'elle a,
261 peut-être de de lui donner euhm (.)
→ 262 euh un peu un verre d'eau,
→ 263 ou: ne pas pas de verre mais ((rit))
→ 264 [de:]
→ 265 LN: [oui] un bibe[ron]
→ 266 LNN: [oui]
267 LN: [((rit))]
268 LNN: [((rit))]
269 oui ((rit))
270 et euh °h oui euh
271 j'aimerais j'e/ j'essaierais de la calmer d'abord;
272 LN: hm d'accord
(F-TG-SI-JM-1)

c) *Hétéro-initiation et auto-réparation de l'énoncé du LNN* : le LN indique une source de perturbation dans l'énoncé du LNN (hétéro-initiation), le LNN propose une reformulation (auto-réparation).

(5) LNN : locutrice non-native
LN : locutrice native

89 LN: a un,
90 alors euh vous apprenez à vous présente:r, (-)
91 demander une directio:n, (.)
92 décrire quelqu'un? (.)
93 LNN: ah d'accord. (-)
94 LN: écrire une le:ttre,
95 une carte postale de vacances par exemple. (-)
→ 96 LNN: e:t euh toute le temps.
97 (2.2)
98 [euhm]
99 LN: [oui,]
100 pendant un mois;
101 oui,
102 (1.2)

-
- 103 LNN: je apprendre toutes les temps? (--)
 →104 LN: j'ai pas compris la question.
 →105 LNN: euh (-) le passé passé simple,
 →106 le passé composé, (-)
 107 euh le (-)
 108 LN: oui d'accord.
 109 alors eu:h vous apprenez (ben) le présent de l'indicatif,
 110 LNN: ah oui
 111 LN: le passé composé, (-)
 112 le futur proche,
 113 le passé récent? (.)
 114 LNN: hm_hm,
 (F-TG-BT-LR-1)

d) *Hétéro-initiation et hétéro-réparation de l'énoncé du LNN* : le LN indique une source de perturbation dans l'énoncé du LNN (hétéro-initiation), le LN propose une reformulation (hétéro-réparation).

- (6) LNN : locutrice non-native
 LN : locutrice native
- 49 LN: alors donc l'école primaire,
 50 c'est-à-dire que: (.) qu/ quel âge avaient environ les enfants? (.)
 → 51 LNN: euh à part de six ans,
 52 oui, (.)
 → 53 LN: à partir de six ans.
 54 okay.
 (F-TG-SI-HH-2)

Dans tous les extraits cités ci-dessus, un élément de l'énoncé du locuteur non-natif est traité comme source de perturbation. Pourtant, le traitement de cette perturbation est organisé de manière très différente dans chacun des cas. Les exemples ne se distinguent pas seulement quant à l'initiation et à la réalisation de la réparation, mais aussi concernant le caractère plus ou moins exposé du traitement.

Dans les deux premiers exemples, c'est la LNN qui identifie et indique l'élément 'problématique' (*à la Provence*, ex. 3, l. 117 ; *verre d'eau*., ou: *ne pas de verre mais*, , ex. 4, l. 262-263). Dans (3), la réparation est effectuée par la LNN même (*EN Provence*, l. 118). Dans (4), elle est effectuée par la LN (*oui un biberon*, l. 265). Dans les deux cas suivants, c'est la LN qui identifie le réparable dans l'énoncé de la LNN. Ceci est reformulé ensuite par la LNN (dans l'extrait 5) ou par la LN (dans l'extrait 6). Dans les données de Kurhila (2001, 1108), l'auto-reformulation du LNN hétéro-initiée par le LN, illustrée dans l'extrait (5), est complètement absente. Dans notre corpus, ce procédé paraît être réduit aux cas où les locuteurs se trouvent confrontés à un grave problème de compréhension mutuelle. Dans (5), la LN explique les contenus du cours de français langue étrangère au niveau A1 en fournissant une liste de thèmes (*demandez une direction, décrivez quelqu'un*). À la ligne 95, comme l'on comprendra plus tard, la LNN propose une expansion de cette liste en ajoutant *toute le temps* ('tous les temps verbaux'). Ceci, probablement à cause de la forme grammaticale fautive, mène à un malentendu, car la LN interprète l'énoncé comme 'apprend-on cela pendant tout le temps' et répond *oui pendant un mois oui*. Le fait que la LNN reformule la question (*je apprendre toutes les temps?*) indique que celle-ci n'a apparemment pas été répondue. La LN indique alors une source de perturbation (*je n'ai pas compris la question*) et initie par cela un traitement de

l'énoncé. La réparation est effectuée par la LNN qui reformule son énoncé initial (**toutes les temps*) en donnant des exemples de temps verbaux (*le passé passé simple, le passé composé*). Ce procédé mène au succès, car la LN indique qu'elle a compris la question (*oui d'accord*) et donne la réponse.

Si l'on compare les différents types d'organisation des traitements, on se rend compte de leur caractère plus ou moins « exposé » dans le sens de Jefferson (1987). Deux des réparations traitées ci-dessus sont clairement exposées. Dans (5), « 'correcting' has become the business » (Jefferson 1987, 97). L'activité en cours est suspendue en faveur du traitement et est reprise seulement lorsque la solution du problème est trouvée et explicitement ratifiée. C'est aussi le cas dans l'extrait (4). Contrairement à ces exemples-ci, la réparation dans (6) pourrait passer presque inaperçue. Dans cet extrait, une correction est effectuée par le locuteur natif qui intègre la forme correcte (*à partir* au lieu de **à part*) dans son énoncé sans que celle-ci soit « *designed* » comme activité de correction (cf. aussi Kurhila 2001, 1087). En effet, dans l'ordre séquentiel, l'énoncé qui contient la forme correcte fait partie d'une autre activité : *à partir de six ans* peut être considéré comme signal de réception ainsi que comme marque de cohésion entre le propre tour de parole de la LN et celui de la LNN.

Ces observations nous mènent à une réflexion relative aux implications sociales et cognitives des procédés décrits. Tout d'abord, nous pouvons constater que le traitement d'éléments « problématiques » dans l'énoncé du locuteur non-natif n'est pas forcément une activité exposée dans l'interaction, mais peut être intégré dans une autre activité (voir, par exemple, l'exemple (6) analysé ci-dessus ainsi que (3) où la forme corrigée (*à la > en Provence*) est répétée par la LN dans son tour suivant sans pour cela être indiquée ouvertement comme ratification : *ah mais c'est bien; vous étiez où en provence*; l. 120). Dans ces cas-là, les participants paraissent principalement orientés vers l'accomplissement de l'activité en cours qui n'est pas interrompue, car l'élément réparé est intégré dans cette activité. Ni le tour de parole de la LNN n'est mis en question ni son rôle en tant que participant compétent. Du point de vue social, le caractère exolingue de la situation de communication n'est donc pas marqué comme facteur pertinent de l'interaction. Par cela, le réparable, l'élément de reformulation ou bien la ratification ne sont pas pointés comme tels. Les participants ne les *traitent* pas comme objets potentiels d'acquisition. Du point de vue cognitif, il est moins évident et moins vérifiable qu'ils soient consciemment aperçus et retenus. Fasel Lauzon/Pekarek Doehler (2013, 338) constatent pour les reformulations intégrées dans les interactions pédagogiques en classe :

[T]here is no evidence that in corrections that are “camouflaged” (Kurhila 2001: 1100) by another activity, there is *for the participants* a focus on form. Rather, there regularly appears to be no empirically observable joint focus on form: the student's reactions (or absence of these [...]) show that they do not observably orient to the corrections entailed in the teacher's turn, but orient to the action in which the correction is embedded. (Fasel Lauzon/Pekarek Doehler 2013, 341-342)

Pourtant, Kurhila (2001, 1097) présente des exemples dans lesquels le locuteur non-natif, sans avoir montré une orientation vers l'élément corrigé par le LN au moment où celui-ci est proposé, rend compte de la construction grammaticale correcte dans la suite de la conversation. Il est donc tout à fait possible que les traitements non-exposés puissent déclencher des processus d'apprentissage.

Contrairement à ce qui se passe dans les traitements intégrés, les traitements exposés suspendent l'activité en cours pour un instant et les participants tournent leur attention vers la résolution d'un problème linguistique. Du point de vue cognitif, le réparable est rendu accessible de cette manière en tant qu'objet possible d'acquisition (voir la notion de la « séquence potentiellement acquisitionnelle », mentionnée plus haut). Selon Kurhila (2001, 1099), ce type de traitement est rare dans les interactions non-pédagogiques entre locuteurs

natifs et non-natifs. Cela est peut-être dû aux implications de ce procédé pour la relation interpersonnelle. Les participants adoptent à ce moment des rôles de « novice » et d'« expert » définissant ainsi une relation asymétrique qui représente une menace potentielle de la face de l'apprenant (cf. pour des exemples très illustratifs, Gajo/Mondada 2000, 165-167). Pourtant, selon Kurhila (2001), c'est précisément la contextualisation locale des rôles asymétriques qui garantit le déroulement efficace de l'interaction :

This asymmetry is not interactionally relevant all the time, but it is omnipresent in the sense that the participants can orient to their positions as a learner and a linguistic expert at any point during the conversation. [...]. The omnipresent identities make possible the rapidity and discreteness of the repair : the NS can immediately relate the linguistic deficiencies in the NNS's turn to his non-nativeness without having to re-consider or check her own knowledge about the issue. The NS can 'slip in' the correction as a piece of information for the NNS. This is also how the NNS treats the correction; as providing him with the word (the form) he should have used. (Kurhila 2001, 1104)

3.2.2. Le traitement interactif de l'énoncé du locuteur natif

Dans la communication exolingue, ce n'est pas seulement la production verbale du locuteur non-natif qui est soumise au traitement interactif, mais aussi l'énoncé du locuteur natif. Dans ces cas-là, le traitement est déclenché, en règle générale, par une difficulté (potentielle ou effective) de compréhension du locuteur non-natif ou un malentendu.

a) *Auto-initiation et auto-réparation de l'énoncé du LN* : le LN indique une source de perturbation dans son propre énoncé (auto-initiation) et propose lui-même une reformulation (auto-réparation).

- (7) LNN : locutrice non-native
LN : locutrice native
- 157 LN: donc si jamais vous restez chez moi
158 pendant un mois ou deux mois,
→ 159 °h euh est-ce que vous allez avoir le mal du pays? (-)
→ 160 vous av/ vous allez avoir envie de rentrer à la maison? (--)
161 LNN: hm:: non;
162 je ne pense pas; (-)
(F-TG-SI-DK-1)

b) *Auto-initiation et hétéro-réparation de l'énoncé du LN* : le LN indique une source de perturbation dans son propre énoncé (auto-initiation), le LNN propose une reformulation (hétéro-réparation).

- (8) LNN : locutrice non-native
LN : locutrice native
- 90 LN: alors si c'est une semaine,
91 ça coûte trente-six euros, (--)
92 si c'est par mois,
93 c'est cent vingt-sept euro:s,
94 et après,
→ 95 c'est eu:h (--)
96 si vous prenez plusieurs mois;

- 97 LNN: ah hm_hm ((rit))
 → 98 LN: dégressif,
 → 99 vous comprenez?
 100 LNN: euh oui;
 →101 ça devient moins? (.)
 102 LN: oui.
 103 voilà.
 (F-TG-KI-JH-1)

c) *Hétéro-initiation et auto-réparation* : le LNN indique une source de perturbation dans l'énoncé du LN (hétéro-initiation), le LN propose une reformulation (auto-réparation)

- (9) LNN : locutrice non-native
 LN : locutrice native
- 120 LN: mais c'est peut-être bien- (.)
 → 121 il y a beaucoup de débutants souvent hein, (--)
 122 LNN: euh (-)
 → 123 qu'est-ce que c'est débutant? (.)
 → 124 LN: débutant,
 → 125 c'est a un et a deux. (-)
 126 LNN: ah <<h>ah:> ah très bon.
 127 ((rit))
 128 LN: voilà.
 129 c'est les (.) les gens comme vous.
 130 ((rit))
 131 LNN: ah très bien.
 132 ((rit))
 133 LN: il y a en a souvent beaucoup hein
 (F-TG-BT-MW-1)

d) *Hétéro-initiation et hétéro-reformulation* : le LNN indique une source de perturbation dans l'énoncé du LN (hétéro-initiation), le LNN propose une reformulation (hétéro-réparation).

- (10) LNN : locutrice non-native
 LN : locutrice native
- 50 LN: vous allez faire l'assistance de franç/ de français où ça? (-)
 → 51 LNN: euh non,
 → 52 je vais (.) faire l'assistance d'all/ d'alleMAND; (--)
 53 LN: ah
 54 (1.7)
 55 d'accord, (--)
 56 et euh où ça? (--)
 (F-TG-KI-FH-1)

Parmi les cas cités ci-dessus, le cas c) est peut-être le plus prévisible. En raison des asymétries de compétences, on peut s'attendre à des problèmes de compréhension de la part du LNN qui sont résolus de façon à ce que le LNN indique une source de perturbation que le LN reformule par la suite. Dans (9), la LNN marque le terme *débutant* par sa question métalinguistique comme source de perturbation et initie de cette façon une auto-reformulation de la LN qui exemplifie le terme par *a un et a deux* et *les gens comme vous*.

Il est intéressant que, dans notre corpus, les problèmes de compréhension de la part des LNN, sont à plusieurs reprises anticipés par les LN qui initient une reformulation de leurs propres énoncés sans que les LNN aient indiqué un problème de compréhension. On peut dire qu'il s'agit de traitements « préventifs ». Dans (7), la LN reformule sa question en échangeant plusieurs lexèmes, peut-être considérés comme problématiques : *est-ce que vous allez avoir le mal du pays? > vous av/ vous allez avoir envie de rentrer à la maison?* (l. 159-160).⁴ L'exemple (8) montre le caractère interactif de cet effort des participants de garantir et de se signaler la compréhension mutuelle. Avec *dégressif? vous comprenez?* la LN répète une partie de son énoncé précédent en le marquant comme possible problème de compréhension.⁵ La LNN accepte ce procédé et reformule l'énoncé de la LN pour lui montrer qu'elle a bien compris le terme. La reformulation (*ça devient moins*) est ensuite ratifiée par la LN. L'hétéro-reformulation hétéro-initiée que nous observons dans (10) est probablement un lapsus de la LN qui est traité par la LNN pour éviter un éventuel malentendu.

3.3. L'exploitation des énoncés du discours précédent

La coopération des interlocuteurs dans la production discursive ne s'arrête pas à la résolution de « problèmes » sous forme d'achèvement de ce qui est inachevé ou de réparation de ce qui est considéré comme source de perturbation. Hors des cas « problématiques », les locuteurs recourent régulièrement aux verbalisations du contexte précédent qu'ils réutilisent pour construire leurs énoncés. Dans notre corpus, nous avons observé deux cas de figure : l'attachement à l'énoncé précédent et l'orientation vers le modèle de l'énoncé précédent.

Dans le discours spontané, les énoncés des interlocuteurs se succèdent en se référant les uns aux autres et en formant ainsi la « texture » cohérente du discours. La séquentialité des énoncés et le rapport entre eux permettent aux interlocuteurs d'appuyer leur travail de formulation sur le texte déjà produit. Ceci signifie que les éléments de l'énoncé précédent peuvent être « réutilisés » pour la production de l'énoncé en cours sans être articulés de nouveau. Dans l'extrait suivant, la question de la LN *et à quelle heure ?* (l. 54) s'appuie sur l'énoncé de la LN *il y a des cours le soir comme ça pour les étudiants, et des cours le matin et des cours l'après-midi* (l. 50-53). La LNN « réutilise » cette construction présentative pour y attacher un syntagme prépositionnel supplémentaire coordonné (*et à quelle heure*) s'épargnant de cette manière une partie du travail de mise en mots (à savoir [*à quelle heure*] *y a-t-il des cours*).

(11) LNN : locutrice non-native
LN : locutrice native

50 LN: si vous faites des études,
→ 51 il y a des cours le soir- (--)

⁴ Dans d'autres extraits de la même conversation, la question *quelles sont vos hobbies à vous?* est reformulée par *qu'est-ce que vous aimez faire pendant votre temps libre*. La phrase *vous êtes nourrie et logée* est reformulée à plusieurs reprises par *c'est-à-dire que vous ne payez °h vous habitez chez nous, dans notre appartement, vous avez votre chambre, (-) d'accord? °h e:t vous ne payez PAS le loyer et vous payez pas pour eh être nourrie. c'est-à-dire que: pour faire les courses à manger c'est NOUS qui payons*.

⁵ Comme il est montré par Svennevig (2010, 187-191), ce procédé n'est pourtant pas une spécialité de l'interaction exolingue. Svennevig l'observe aussi dans l'interaction entre locuteurs non-familiers ('unacquainted interlocutors') qui, en anticipant des problèmes de référence, « check the interlocutor's knowledge ».

- 52 LNN: hm_hm, (-)
 53 LN: comme ça pour les étudiants,
 54 °h et des cours le matin, (.)
 55 et des cours l'après-midi. (-)
 56 LNN: <<h>ah> d'accord; (.)
 → 57 et à quelle heure? (.)
 (F-TG-BT-LR-1)

Ce phénomène, appelé « *appendor question* » par Sacks (1992, 528), est une caractéristique tout à fait quotidienne de la conversation ordinaire entre locuteurs natifs. Jeanneret (1999) parle de la coproduction par attachement. Pourtant, dans le discours exolingue, il présente des avantages qui facilitent le travail de formulation au locuteur moins compétent. Celui-ci peut profiter de la production langagière de son interlocuteur de façon à s'épargner une partie du travail de verbalisation. Dans l'exemple analysé ci-dessus, l'énoncé précédent n'est plus articulé et l'apprenant ne fait qu'ajouter une information en élargissant la construction. Ce procédé peut être considéré à la fois comme décharge cognitive, stratégie de communication et opportunité potentielle d'acquisition.

Dans les exemples suivants, le locuteur s'appuie aussi sur le discours précédent, mais cette fois en répétant (partiellement) un énoncé déjà articulé ou en imitant la construction syntaxique de celui-ci. Nous trouvons ce phénomène surtout dans les réponses à des questions :

- (12)
 238 LN: est-ce que vous avez un permis de conduire;
 239 LNN: oui, (.)
 240 j'ai (-) un permis pour conduire; (.)
 241 oui;
 (F-TG-SI-HH-1)

- (13)
 110 LN: c'était des filles ou des garçons? (-)
 111 LNN: c'est c'était une fille et un garçon.
 (F-TG-SI-JM-2)

- (14)
 256 LN: <<p>ça vous [va>
 257 LNN: [ça] me va (.) très bien (.)
 (F-TG-SI-JM-2)

- (15)
 261 LN: vous l'avez vue vous la connaissez d'où alors, (.)
 262 LNN: euh euh oui je je la connaissez⁶ (.) de madrid.
 (F-TG-BT-MW-1)

Dans leurs réponses, les apprenants construisent leurs énoncés sur le modèle de celui du LN. Ce ne sont que l'expression de la référence déictique (*vous – je*), le nombre des attributs (*des filles – une fille, des garçons – un garçon*), l'adverbe (*très bien*) ou bien le complément circonstanciel (*d'où – de Madrid*) qui sont, respectivement, échangés sur l'axe paradigmatique ou ajoutés sur l'axe syntagmatique. La réutilisation de la construction de l'interlocuteur

⁶ La désinence du verbe est prononcée comme e fermé [e] ce qui nous fait supposer que la LNN se sert de la forme utilisée dans l'énoncé précédent.

implique une réduction de l'effort cognitif du LNN et rend le travail de verbalisation plus efficace. Du point de vue de l'interaction, la reprise des éléments du contexte précédent permet au locuteur de signaler une continuité référentielle et thématique et, par cela, la cohérence du discours. Du point de vue cognitif, Du Bois (2010, 43) décrit ce phénomène par le terme de « résonance ».

In dialogic interaction, we see numerous cases where speakers appear to reuse syntax and other linguistic resources that have been used in the immediate prior context, whether by themselves or by another speaker. Viewed within an interactional frame, this raises interesting questions regarding the sharing of cognitive work, that is, making use of cognitive resources that have been made more immediately accessible by others.⁷

Si la production verbale dans l'interaction dialogique permet de partager le travail cognitif et les ressources cognitives rendues accessibles par d'autres, ceci a des avantages pour la communication exolingue. Tout d'abord, en faisant « résonner » l'énoncé précédent dans son propre énoncé, l'apprenant signale son engagement envers l'énoncé (souvent une question) de l'autre et l'accomplissement coopératif de la conversation. Du point de vue cognitif, la reprise de la construction préfabriquée réduit l'effort nécessaire lors du travail de verbalisation. Pourtant, comme il a été montré par Jeanneret/Py (2002, 48), ce procédé requiert un certain savoir-faire syntaxique de l'apprenant : « celui d'identifier dans la première partie d'une paire adjacente un schème utilisable pour la formulation de la seconde partie ». L'orientation vers le modèle ne s'arrête donc pas à une simple répétition. Dans (16), l'apprenant remplace le nœud du terme composé *résidence universitaire* par *logement*, un autre terme qui se trouve également dans le contexte précédent et qui fait partie de son répertoire lexical.⁸ Cela nous montre que le savoir-faire dont il est question chez Jeanneret/Py (2002) implique une compétence de décontextualisation, c'est-à-dire d'appliquer l'unité lexicale ou grammaticale dans un autre contexte.

- (16) LNN : locutrice non-native
LN : locutrice native
- 68 LN: j'aimerais revenir sur le le logement; (.)
→ 69 je: j'aimerais savoir vos préférences à vous;
→ 70 qu'est-ce que vous préférez en matière de logement; (.)
→ 71 est-ce que vous préférez vivre (-) dans une résidence universitaire?
72 ou:- (-) eu:h
73 dans le secteur privé;
74 ça vous irait;
75 LNN: euh oui-
→ 76 je crois que je préfère le logement universitaire,
→ 77 parce que °h j'aimerais bien faire la connaissance
78 avec d'autres étusians étudiants,
(F-TG-BT-LS-1)

⁷ Dans d'autres contextes, ce phénomène a été décrit en tant que « syntactic priming », « parallelism », « echo », « accomodation », etc. (cf. Du Bois 2010, 42-43).

⁸ Nous savons cela, car l'étudiante est la première à utiliser le terme *logement* dans cette conversation téléphonique. Par contre, nous ne savons pas si cela vaut également pour *résidence*.

Ce qui est intéressant dans cet exemple, c'est que la reprise de l'énoncé de l'interlocuteur mène l'étudiante à utiliser un niveau de langue plus élevé. La LNN utilise ici les verbes *préférer* (l. 76) et *aimer* (l. 77) qui ont été employés auparavant par la LN (l. 68-71). Si l'on compare l'extrait avec d'autres passages de la conversation dans lesquels la LNN parle de ses souhaits, on se rend compte qu'elle y emploie des expressions moins élevées avec le verbe *vouloir* : (*je*) *veux pas vivre seule, je dois décider si veux aller à Cameroun ou quelque d'autre*). Il est donc tout à fait possible que le modèle de la LN incite la LNN à se servir d'un niveau de langue plus élevé.

Reste la question de savoir si les différents types d'exploitation de l'énoncé du LN peuvent déclencher des processus d'acquisition. Comme notre corpus, de par sa conception, ne nous donne qu'un aperçu très limité des compétences des apprenants, il nous est impossible d'observer avec certitude des processus d'acquisition. Le fait qu'un élément linguistique est repris par l'étudiant ne signifie pas que celui-ci soit réellement acquis. En plus, il faut prendre en considération les éventuelles fonctions interactionnelles de la répétition de parties de l'énoncé précédent qui peuvent être une intensification de l'assentiment exprimé par le LNN.⁹ Pourtant, nous pensons que les phénomènes de « résonance » représentent au moins une opportunité d'acquisition. En cherchant dans l'énoncé de l'interlocuteur des éléments « réutilisables » dans son propre énoncé, l'apprenant doit identifier la signification ou la fonction de ces éléments pour pouvoir les réutiliser dans un nouveau contexte, celui de la réponse. Si l'élément « réutilisable » ne fait pas encore partie du répertoire de l'apprenant ou si la signification ou la fonction ne sont que partiellement acquises, l'apprenant peut faire des hypothèses sur celles-ci. On y reconnaîtrait d'abord une stratégie de communication, mais qui n'exclut pas que le déploiement réussi de cette stratégie mène à une extension du répertoire de l'apprenant. Ceci est encore plus nettement observable dans (17). L'extrait représente le début d'une séquence de clôture d'une conversation téléphonique. L'étudiante en récapitule le résultat en disant ce qu'elle fera à la suite de la conversation. Pour terminer la conversation, la LNN a recours à des éléments de l'énoncé de la LN qu'elle répète en les utilisant comme marqueur de clôture (*mais c'est très bien > très bien ; parfait > parfait*).

- (17) LNN : locutrice non-native
LN : locutrice native
- 226 LNN: euh je je veux euh (-) euh
227 (1.0)
228 euh
229 (1.2)
230 demander euh à l'universidad
231 quand euh j'ai me:s euh cours,
232 et euh après,
233 euh je veux faire euh la réservation sur l'internet. (--)
234 LN: bon-
→ 235 mais c'est très bien, (.)
→ 236 LNN: très bien. (.)
→ 237 LN: parfait,

⁹ Svennevig (2003) émet des doutes à l'égard de la fonction acquisitionnelle de certains types de reprise de l'énoncé de l'interlocuteur. Dans son étude sur les réponses échos des locuteurs non-natifs en contexte institutionnel, il montre que la reprise de la formulation du locuteur natif a souvent d'autres fonctions interactionnelles et qu'il est difficile de prouver qu'il s'agit d'une stratégie d'apprentissage (Svennevig 2003, 303).

-
- 238 LNN: <<h>ah> parfait.
 239 merci beaucoup.
 240 pour_euh [l'information]
 241 LN: [vous êtes déjà] ve/
 242 vous êtes déjà venue en france?
 (F-TG-BT-MW-1)

En fin de compte, les activités de clôture que l'on vient d'analyser ne mènent pas à l'aboutissement de l'entretien téléphonique, car la LN introduit un autre thème (*vous êtes déjà venue en france?*, l. 242). La clôture définitive se réalise seulement quelques temps plus tard :

- (18)
- 274 LNN: euh (-) oui merci beaucoup (.) euh pour l'information,
 275 et euh (-)
 276 oui.
 277 je veux faire euh la réservation. (.)
 278 sur internet.
 279 LN: d'accord-
 280 ben-
 → 281 de rien.
 → 282 de rien.
 → 283 LNN: de rien.
 284 ((rit))
 285 LN: voilà:-
 286 LNN: très bien- (---)
 287 LN: à bientôt;
 288 au revoir, (-)
 289 LNN: euh au revoir. (--)
 290 LN: au revoir.
 (F-TG-BT-MW-1)

Dans cette deuxième clôture, la LNN a recours à la même stratégie. Elle évite d'introduire un nouveau thème en répétant une partie de l'énoncé de la LN qu'elle interprète probablement comme marqueur de clôture. Contrairement à ce qui se passe dans l'extrait précédent, la valeur de l'élément choisi (*de rien*) n'est pas adéquate dans ce contexte. (Il est possible que le rire indique l'insécurité de la LNN à ce sujet. Dans la paire adjacente suivante, elle renonce à la stratégie de répétition et utilise de nouveau *très bien*.) Cet exemple un peu « maladroit » est d'autant plus précieux pour l'analyse qu'il fait voir le procédé de l'apprenant et nous indique la pertinence de l'exploitation du modèle pour l'acquisition. En réutilisant un élément de l'énoncé de l'interlocuteur, l'apprenant fait des hypothèses sur la fonction lexicale, grammaticale et pragmatique de cet élément-ci. Ces hypothèses lui permettent d'intégrer cet élément dans son propre énoncé et, par cela, dans un nouveau contexte pragmatique. C'est tout d'abord une activité créative, localement déployée dans un contexte précis, mais qui peut potentiellement donner lieu à l'acquisition.

4. En guise de conclusion

Dans cette étude, l'interaction entre locuteur natif et locuteur non-natif a été analysée en tant qu'accomplissement conjoint des interlocuteurs. L'analyse a été particulièrement intéressée par le caractère co-construit du seul énoncé étant le résultat d'une collaboration entre les deux locuteurs qui coordonnent et font résonner leurs productions verbales. Deux types de

phénomènes ont été distingués : les coproductions liées au caractère « problématique » d'un énoncé (l'achèvement interactif des énoncés et le traitement des « réparables ») ainsi que les productions caractérisées par l'exploitation du modèle de l'interlocuteur. Après avoir décrits les différents modes d'organisation pour chacun des types, nous nous sommes interrogés sur les répercussions de ceux-ci sur l'acquisition.

Les analyses ont révélé que les propriétés séquentielles de la coproduction entraînent des répercussions pour la progressivité de la conversation, le rapport des places entre les participants et la prééminence des éléments linguistiques en tant qu'objets d'apprentissage. Ceci vaut surtout pour l'achèvement des énoncés inachevés et le traitement des éléments « problématiques » dans l'énoncé déjà articulé. Nous avons vu que le travail collaboratif sur la production verbale est plus ou moins « exposé », selon les termes de Jefferson (1987). L'achèvement interactif d'un énoncé inachevé de même que le traitement d'un « réparable » peuvent devenir des activités au premier plan par lesquelles l'activité en cours est suspendue en faveur de l'activité métalinguistique. Mais les coproductions peuvent aussi être effectuées « en passant », de façon intégrée, sans interrompre l'activité en cours. Les différents types se distinguent donc, en premier lieu, concernant leurs conséquences pour la progressivité de la conversation. En second lieu, les différents modes d'organisation ont des implications pour le rapport des places entre les interlocuteurs. Le caractère exposé d'un achèvement interactif ou d'un traitement constitue une relation plutôt asymétrique entre les interlocuteurs en faisant des compétences inférieures du locuteur non-natif un facteur pertinent de l'interaction. Contrairement à cela, le traitement intégré peut faire « camoufler » une correction par une autre activité qui est au premier plan. Dans ce cas-là, la démonstration (*display*) de l'asymétrie des interlocuteurs est minimale. Le rapport des places est équilibré.¹⁰ En troisième lieu, les éléments linguistiques paraissent plus ou moins saillants en tant qu'objets potentiels d'acquisition en fonction du procédé de coproduction. Dans les procédés exposés, qui impliquent des séquences latérales consacrées au travail métalinguistique, les participants portent plus d'attention aux éléments linguistiques que dans les procédés intégrés. La coproduction par l'exploitation du modèle de l'interlocuteur est toujours une activité non-exposée. L'énoncé précédent n'est pas soumis à un traitement métalinguistique et les interlocuteurs ne montrent pas d'orientation vers l'élément linguistique en tant qu'objet d'apprentissage. Pourtant, nous avons vu que les questions du locuteur natif ont été parfois formulées de façon à faire un maximum des éléments de l'énoncé réutilisable par le locuteur non-natif. On peut y voir au moins une prise en compte des compétences asymétriques en situation de communication exolingue.

Ceci nous mène à la question de savoir dans quelle mesure la coproduction du discours dans les situations de communication exolingues peut favoriser les processus d'acquisition. Les processus acquisitionnels, de nature mentale, ne peuvent pas être observés directement dans l'interaction. Ce que l'on peut y observer, par contre, c'est l'orientation des participants vers des éléments linguistiques en tant qu'objets possibles d'apprentissage. Pendant que certains procédés font preuve d'une orientation vers l'objet d'acquisition, ceci est beaucoup moins évident pour les réparations qui se font « en passant » et encore moins pour les cas où l'apprenant exploite tout simplement l'énoncé de l'interlocuteur natif comme modèle. Dans ces cas-là, l'apprenant écoute et reprend même un objet potentiel d'acquisition, mais sans le traiter comme tel dans l'interaction. Brouwer (2003) y voit un dilemme méthodologique de l'analyse :

¹⁰ Ceci n'implique pourtant pas que le traitement intégré représente forcément l'organisation préférentielle. Il faut souligner que celle-ci est étroitement liée à d'autres facteurs tels que le contexte (institutionnel ou informel, pédagogique ou non) dans lequel l'interaction se déroule (cf. Kurhila 2001 ; Svennevig 2003, 2012) ainsi que le niveau de compétence du locuteur non-natif (Farina et al. 2012 ; Renaud / Rubio Zenil 2010).

On the one hand, if learning is seen as a social practice and needs to be described as such, only those sequences in interaction that can be analyzed as displaying learning would be considered as such – and that would exclude much linguistic conduct that may contribute to (language) learning as well. On the other hand, if all social practice is considered learning, then ‘learning’ as a concept seems to be lost. (Brouwer 2003, 543)

Comme solution à ce problème, Brouwer (2003, 543) propose une conception de l’apprentissage comme « process that may take place by the learning persons’ participation in social practice, and by them changing or developing their participation ». Dans notre corpus, il était effectivement possible d’observer, au moins de façon ponctuelle, que les apprenants se sont approprié le modèle linguistique de l’interlocuteur sans pour autant montrer leur orientation vers ce modèle en tant qu’objet d’apprentissage. Nous savons bien que l’observation d’un *out-put* n’est pas un indice fiable d’un processus d’acquisition. Pourtant, si cette prise est en plus recontextualisée (Jeanneret/Py 2002), c’est-à-dire transposée à d’autres contextes syntaxiques ou pragmatiques, ceci témoigne d’un processus constructif de transformation cognitive que l’on pourrait juger au moins favorable à l’acquisition. Pour cela, il nous paraît important de prendre en compte, en tant que phénomène de coproduction du discours entre locuteur natif et non-natif, non seulement le traitement de « problèmes », mais aussi les phénomènes de l’exploitation du modèle ou, dans les termes de Du Bois (2010), de « résonance ».

BIBLIOGRAPHIE

- Bange, P. (1987), *La régulation de l’intercompréhension dans la communication exolingue*, communication dans le cadre du Réseau Européen de laboratoires sur l’Acquisition des langues, Aix-en-Provence, 30 novembre – 5 décembre 1987, manuscrit non publié.
- Brouwer, C. (2003), *Word Search in NNS: NS Interaction: Opportunities for Language Learning?*, in “The Modern Language Journal”, 87, pp. 534-545.
- Dausendschön-Gay, U. (1988), *Particularités des réparations en situations de contact*, in: J. Cosnier / N. Gelas / C. Kerbrat-Orecchioni (eds.), *Échanges sur la conversation*, Paris, Éditions du CNRS, pp. 269-300.
- Dausendschön-Gay, U. (2001), *Perspektiven der Erforschung von Fremdsprachenkommunikation*, in K. Aguado / C. Riemer (eds.), *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen). Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag*, Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren, pp. 117-135.
- Dausendschön-Gay, U. (2003), *Communication exolingue et Interlangue*, in “LINX”, 49, pp. 41-50.
- De Pietro, J.-F. (1988), *Conversations exolingues. Une approche linguistique des interactions interculturelles*, in: J. Cosnier / N. Gelas / C. Kerbrat-Orecchioni (eds.), *Échanges sur la conversation*, Paris, Éditions du CNRS, pp. 251-267.
- De Pietro, J.-F. / Matthey, M. / Py, B. (1989), *Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue*, in *Actes du troisième Colloque Régional de Linguistique, Strasbourg 28-29 avril 1988*, Strasbourg, Université des Sciences Humaines et Université Pasteur, pp. 99-119.
- Deppermann, A. (2008), *Gespräche analysieren*. Opladen, Leske + Budrich.
- Du Bois, J. W. (2010), *Towards a Dialogic Syntax*, Manuscrit.
- Farina, C. / Pochon-Berger, E. / Pekarek-Doehler, S. (2012), *Le développement de la compétence d’interaction : une étude sur le travail lexical*, in “Revue Tranel”, 57, pp. 101-119.
- Fasel Lauzon, V. / Pekarek Doehler, S. (2013), *Focus on form as a joint accomplishment: An attempt to bridge the gap between focus on form research and conversation analytic research on SLA*, in P. Jordens / L. Roberts (eds.), *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, Paris, De Gruyter Mouton, pp. 323-351.

- Gajo, L. / Mondada, L. (2000), *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*, Fribourg, Éditions Universitaires Fribourg Suisse.
- Gerwinski, J. / Linz, E. (à p.), *Methodik 2: Gesprächsrahmen in offenen Aufnahmesituationen*, in J. Gerwinski / S. Habscheid / E. Linz (eds.), *Theater im Gespräch. Sprachliche Kunstaneignungspraktiken in der Theaterpause*, Berlin, De Gruyter Mouton.
- Gülich, E. (1986), *L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en 'situation de contact'*, in "DRLAV: revue linguistique", 34-35, pp. 161-182.
- Gülich, E. (1991), *Pour une ethnométhodologie linguistique. Description de séquences conversationnelles explicatives*, in U. Dausendschön-Gay / E. Gülich / U. Krafft, Ulrich (eds.), *Linguistische Interaktionsanalysen. Beiträge zum 20. Romanistentag 1987*, Tübingen, Niemeyer, pp. 325-364.
- Hellermann, J. (2011), *Members' Methods, Members' Competencies: Looking for Evidence of Language Learning in Longitudinal Investigations of Other-Initiated Repair*, in J. K. Hall et. al. (eds.), *L2 Interactional Competence and Development. Second Language Acquisition*, Bristol, Multilingual Matters, pp. 147-172.
- Jeanneret, Th. (1999), *La coénonciation en français. Approches discursive, conversationnelle et syntaxique*, Bern et al., Lang.
- Jeanneret, Th. / Py, B. (2002), *Traitement interactif de structures syntaxiques dans une perspective acquisitionnelle*, in F. Cicurel / D. Véronique (eds.), *Discours, action et appropriation des langues*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, pp. 37-52.
- Jefferson, G. (1987), *On exposed and embedded correction in conversation*, in G. Button / J. R. E. Lee, (eds.), *Talk and Social Organization*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 86-100.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996), *La conversation*, Paris, Seuil.
- Krafft, U. / Dausendschön-Gay, U. (1994), *Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition*, in B. Py (ed.), *L'acquisition d'une langue seconde. Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, 59, pp. 127-158.
- Kurhila, S. (2001), *Correction in talk between native and non-native speaker*, in "Journal of Pragmatics", 33, pp. 1083-1110.
- Lerner, G. H. (1991), *On the syntax of sentences-in-progress*, in "Language and Society", 20, pp. 441-485.
- Lerner, G. H. (1996), *On the "semi-permeable" character of grammatical units in conversation: conditional entry into the turn space of another speaker*, in: E. Ochs / E. A. Schlegloff / S. A. Thompson (eds.), *Interaction and grammar*, Cambridge, University Press, pp. 238-276.
- Lerner, G. H. (2002), *Turn-Sharing. The Choral Co-Production of Talk-in-Interaction*, in C. E. Ford / B. A. Fox / S. A. Thompson (eds.), *The Language of Turn and Sequence*, Oxford, University Press, pp. 225-256.
- Lüdi, G. (1996), *Mehrsprachigkeit*, in H. Goebel et al. (eds.): *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, vol. 1, Berlin, de Gruyter, pp. 233-244.
- Lüdi, G. et al. (2012), *Stratégies d'inclusion et formes d'exclusion dans des interactions exolingues au travail*, in L. Mondada / L. Nussbaum (eds.), *Interactions cosmopolites. L'organisation de la participation plurilingue*, Limoges, Lambert-Lucas, pp. 29-62.
- Mondada, L. (1999), *L'organisation séquentielle des ressources linguistiques dans l'élaboration collective des descriptions*, in "Langage et société", 89, pp. 9-36.
- Park, I. (2007), *Co-construction of Word Search Activities in Native and Non-native Speaker Interaction*, in "Working Papers in TESOL & Applied Linguistics", 7, pp. 1-23.
- Pekarek Doehler, S. (2006), *CA for SLA: Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues*, in "Revue française de linguistique appliquée", XI-2, 123-137.
- 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 (eds.), *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning*, Berlin, de Gruyter, pp. 263-288.
- Porquier, R. (1994), *Communication exolingue et contextes d'appropriation: Le continuum acquisition/apprentissage*, in "Bulletin VALS-ASLA", 59, pp. 159-169.

- Renaud, P. / Rubio Zenil, B. (2010), *La réparation dans les conversations acquisitionnelles*, in M. Candea / R. Mir-Samii (eds.), *La rectification à l'oral et à l'écrit*, Paris, Orphys, pp. 207-220.
- Sacks, H. (1992), *Lectures on Conversation*, Oxford et al., Blackwell.
- Schegloff, E. A. / Jefferson, G. / Sacks, H. (1990), *The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation*, in G. Psathas (ed.), *Interaction Competence*, Washington, D.C., University Press, pp. 31-61.
- Selting, M. et al. (2009), *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2*, in "Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion" 10, 353-402. <<http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>>
- Svennevig, J. (2003), *Echo Answers in Native/Non-native Interaction*, in "Pragmatics", 13, pp. 285-309.
- Svennevig, J. (2010), *Pre-empting reference problem in conversation*, in "Language in Society", 39, pp. 173-202.
- Svennevig, J. (2012), *Reformulation of questions with candidate answers*, in "International Journal of Bilingualism", 17, pp. 189-204.
- Szcepek, B. (2000), *Formal Aspects of Collaborative Productions in English Conversation*, in "InLiST-Interaction and Linguistic Structures", 17.
- Thörle, B. (2010), *Le locuteur collectif revisité. A propos de la production collective des énoncés en espagnol*, in M. Iliescu / H. Siller-Runggaldier / P. Danler (eds.), *Actes du XXVe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes Innsbruck, 3-8 septembre 2007*, tome IV, Berlin, New York, de Gruyter, pp. 545-554.
- Thörle, B. (2011), *La sintaxis como recurso en la producción colectiva del discurso: a propósito de la construcción colaborativa de enunciados en español*, in: D. Jacob / Dufter, A. (eds.), *Syntaxe, structure informationnelle et organisation du discours dans les langues romanes*, Frankfurt am Main, Lang, pp. 153-171.
- Thörle, B. (2012), *Collaboratively built utterances in the C-ORAL-ROM-Corpus: temporal organization, prosodic design and forms of participation*, in H. Mello / M. Pettorino / T. Raso (eds.), *Proceedings of the VIIth GSCP International Conference. Speech and Corpora*, Firenze, Firenze University Press, pp. 349-354.
- Yanaprasart, P. (2003), *Interaction exolingue et processus de résolution des malentendus*, in "LINX", 49, pp. 77-90.

ANNEXE

Quelques conventions du système GAT (Selting et al. 2009)

[alors] là il faut	chevauchement
[mais]	
(.)	micro pause (jusqu'à une durée de 0.2 sec.)
(-), (--), (---)	pause brève, moyenne, longue (jusqu'à une durée d'une sec.)
(2.0)	pause de durée indiquée en secondes
((rires))	activités / événements non-verbaux et paraverbaux
(xxx)	énoncé inaudible
;;, ::, :::	allongements
TROIS	accent d'emphase ou d'insistance
<<all>elle le connaît>	allegro (plus vite)
<<h> ah>	hauteur élevée
°hh/hh°	aspiration
?	intonation fortement montante
,	intonation légèrement montante
-	intonation restant sur la même planche
;	intonation légèrement descendante
.	intonation fortement descendante

ALL GOOD THINGS COME IN THREES

O 3º turno na interação nativo/não nativo em contexto colaborativo

Conceição CARAPINHA¹, Cornelia PLAG²

ABSTRACT • Using data from a verbal interaction between a Portuguese speaker and a Dutch learner of European Portuguese in a telecollaborative setting, the third turns produced by the native speaker and the learner in the opening and closing sections will be analysed. This study aims at identifying to what extent their functions coincide with those expected for each of the speakers' third turns. The findings may shed some light on the need to (re)define third turns' functions in specific SLA settings.

KEYWORDS • Third turn; turn-taking; native/non-native interaction; Conversation Analysis; Second Language Acquisition

0. Introdução

A aplicação da metodologia analítica proposta pela Análise Conversacional (doravante CA, *Conversation Analysis*) à área de aquisição de línguas estrangeiras (doravante SLA, *Second Language Acquisition*) teve o seu início na década de 80, com os trabalhos de Schwartz (1980), embora só mais recentemente este quadro teórico-metodológico tenha recebido a devida atenção da SLA (Markee 2000; 2008; Schegloff *et al.* 2002; Markee & Kasper 2004). Tal deve-se ao facto de, desde cedo, a área da SLA ter revelado alguma hesitação entre pesquisas de natureza cognitiva e outras de tendência mais contextual, nem sempre reconciliáveis, aliás, e com clara prevalência para a componente cognitivista. De qualquer modo, a tónica nas dimensões sociais e interacionais ou, por outras palavras, a inflexão interacionista na área da aquisição de L2 já aparece refletida, de alguma forma, nos estudos de Long (1980) a propósito da *Interaction Hypothesis*, segundo a qual, e de forma simplista, as interações orais em que os aprendentes participam constituem a maior parte do *input* necessário à aquisição de uma L2. Foi, aliás, esse trabalho de Long que analisou pela primeira vez, em profundidade, o que se passa na interação entre falante nativo e falante não nativo (N-NN). Essas pesquisas iniciais estavam sobretudo centradas na descrição das negociações de sentido – ocorridas entre os participantes – que levavam a modificações e ajustamentos interacionais, por parte do nativo, de modo a tornar o *input* mais compreensível e, em última análise, a facilitar a aquisição (Varonis & Gass 1985; Lightbown & Spada 1993). Porém, e apesar da importância dessa investigação, a interação social entendida como contexto de aquisição não constituía, ainda, um objeto de análise em si mesmo. Só mais tarde, a interação social N-NN, entendida, nos termos de Brouwer & Wagner (2004: 30), como ‘conversação em língua segunda’, ganhou a atenção dos estudos em SLA. No

¹ Universidade de Coimbra.

² Universidade de Coimbra.

entanto, ainda escasseiam estudos que analisem este tipo de interação de um ponto de vista mais interacionista.

E todavia, a interação N-NN aporta um conjunto de mais-valias à investigação em SLA e em CA. Por um lado, analisam-se contextos de interação verbal mais diversificados e menos rígidos do que o clássico contexto pedagógico; por outro lado, de uma perspectiva centrada no aprendiz e nas suas competências cognitivas, transita-se para um enfoque mais contextual e interacional da aprendizagem de L2, que vê não só o indivíduo, mas o participante numa interação social. Ao privilegiar também a análise da aquisição de competências culturais, este enfoque permite passar, de forma subtil, de uma visão centrada na língua a uma visão centrada na comunicação, objetivo último do ensino de línguas estrangeiras.³

As potencialidades desta investigação são óbvias, pois através dela é possível explicar de que forma a linguagem é usada em contextos reais, ao mesmo tempo que é adquirida através de interações autênticas (Firth & Wagner 2007: 768). No entanto, a maior parte das publicações que relevam desta área privilegiam quase somente dois tópicos, por sinal bastante distintos: a dicotomia ‘professor nativo’ vs. ‘professor não nativo’, com a consequente avaliação das vantagens e desvantagens pedagógicas que cada um deles aporta à aprendizagem (Medgyes 2001; Moussu & Llorca 2008; Mahboob 2010); e a análise das formas de *feedback* – reformulações, explicações, correções – que o nativo produz para o não nativo quando ocorre uma quebra na comunicação (Hosoda 2000; Kurhila 2001; Ammar 2008; Lyster & Izquierdo 2009).

A investigação apresentada neste trabalho, que incide sobre um conjunto de interações N-NN, encontra-se mais próxima deste último ponto, embora parta de pressupostos teórico-metodológicos distintos. Situando-nos no âmbito da CA-for-SLA (Markee & Kasper, 2004) adotamos um ponto de vista claramente interacional, que não perspectiva o nativo como o perito e o não nativo como o aprendiz com deficientes conhecimentos linguísticos na L2, mas sim como dois participantes que dominam de forma diferente um determinado sistema linguístico; por outro lado, não focalizamos a atenção no turno corretivo do N, mas consideramos antes, na esteira dos trabalhos já realizados pela CA, o sistema de turnos de fala posto em marcha e negociado pelos dois participantes, centrando a nossa análise nos terceiros turnos proferidos por ambos, no âmbito das secções de abertura e de fecho, no sentido de clarificar que formas apresentam, que funções desempenham e de que modo esses turnos se relacionam com os objetivos interacionais locais e globais de cada um. Este constitui um tópico ainda escassamente analisado e pode articular-se com a visão da língua enquanto recurso que permite construir significados intersubjetivos através de práticas sociais situadas. Em simultâneo, assumimos, neste estudo, apoiando-nos em Inan (2012: 2420), que o processo de aprendizagem de uma L2 é, em si mesmo, um processo social e partilhado, “with the help of dialogic interaction.”

Nas secções seguintes, traçaremos o quadro teórico que suporta este estudo, com uma breve exposição acerca da área da CA-for-SLA, uma caracterização da interação N-NN, uma breve apresentação do sistema de turnos de fala (*turn-taking system*) e uma concisa elucidação sobre as sequências de abertura e de fecho de uma interação. Considerando as implicações metodológicas que decorrem da adoção deste quadro teórico, e após a apresentação do *corpus*, passaremos à discussão – qualitativa – dos dados, para apresentarmos, depois, as conclusões.

³ Esta investigação mais sociologicamente orientada permitiu também questionar a tradicional oposição estabelecida entre falante nativo e falante não nativo. Devido a limitações de espaço, não abordaremos aqui essa discussão.

1. Quadro teórico

A área da SLA, com origem nos trabalhos de Corder (1967), autor que introduziu a distinção entre *input* e *intake* e que prestou atenção ao papel dos erros na aquisição de uma L2, e de Selinker, que introduziu o conceito de ‘interlíngua’ (1972)⁴, constitui hoje uma ampla área de investigação onde se cruzam influências da linguística, da cognição e da sociologia. Muita da pesquisa efetuada acerca da aquisição de línguas segundas/estrangeiras por crianças e adultos tem sido dominada por questões de natureza cognitiva; a forma como se faz o processamento de uma L2 (Segalowitz & Trofimovich 2012), o papel da motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras (Ushioda & Dörnyei 2012) e a pertinência do conceito de ‘universal linguístico’ para a explicação da ordem de aquisição de determinadas estruturas sintáticas (Pica 2005) constituem exemplos de alguns dos temas atualmente em análise.

No entanto, um enfoque sociocultural tem vindo a tornar-se cada vez mais saliente, com a tónica nas dimensões contextuais e interacionais do ensino de línguas estrangeiras.⁵ Segundo Markee & Kasper (2004: 491), esta orientação “provided the impetus for a whole new generation of empirically grounded research into how cognitive SLA might be respecified in sociocultural terms.” E foi precisamente esta inflexão que permitiu a convergência com a CA.

A Análise Conversacional constitui um método de investigação que procura analisar as interações humanas e descrever a forma como os atores sociais participam em interações com sentido. A pesquisa, muito empiricamente fundamentada, dos procedimentos socialmente usados e partilhados pelos seres humanos para agir nas e interpretar as interações em que participam conduziu os investigadores à análise minuciosa das conversações quotidianas. Partindo dos procedimentos cognitivos postos em prática pelos próprios falantes (numa perspetiva claramente émica) Sacks, Schegloff e Jefferson apresentaram, ao longo da década de 70, numerosos trabalhos (e.g. 1974) em que procuram descrever as regularidades inerentes às nossas práticas conversacionais: a distribuição e a alternância dos diferentes turnos de fala; a forma como se articulam as intervenções discursivas dos falantes em seqüências mais ou menos padronizadas, designadas ‘pares adjacentes’; os princípios de organização preferencial que regulam a contiguidade dos dois membros do par adjacente; o modo como é assegurada (ou não) a satisfação de certas restrições sociais ritualizadas, enfim, o conjunto das técnicas de produção de uma certa ordem social verbalmente construída.

À partida, os dois domínios de investigação nada pareciam ter em comum, pois a metodologia empírica da CA, mais interessada na análise de dados observáveis e menos na análise psicolinguística dos processos de aquisição, constituiu, certamente, uma das razões para essa tardia convergência.⁶ Porém, a investigação da CA, inicialmente restringida às *naturally occurring conversations*, rapidamente passou a abarcar outros contextos sociais, nomeadamente o do ensino de línguas. Se pensarmos, como Kasper (2009) defende, que a aquisição de uma língua segunda ou estrangeira constitui um contexto específico em que os dois ou mais participantes (aprendente-aprendente ou professor-aprendente) realizam ações concertadas e organizadas, de modo a construir e manter a interação social, então perceber-se-á que este

⁴ Entendida como sistema linguístico autónomo, dinâmico, desenvolvido pelo aprendente no seu percurso de aquisição da L2, que combina dados da língua materna e dados da língua estrangeira, sem corresponder a nenhuma delas e sem ser considerado uma versão corrompida dessa L2.

⁵ Sobre esta inflexão nos estudos em SLA, veja-se Firth & Wagner (1997).

⁶ Sobre esta aproximação, veja-se Larsen-Freeman (2004).

contexto de aprendizagem pode constituir uma interação como outras e ser suscetível de análise (Richards & Seedhouse 2005).

Uma das áreas que podem suscitar o interesse dos estudos em *CA-for-SLA* é a da interação entre falante nativo e falante não nativo (N-NN). Como poderemos caracterizar essa interação?

A expressão ‘interação N-NN’ designa uma interação verbal, envolvendo um determinado número de participantes, ocorrida numa determinada língua que não é a materna pelo menos para um deles. A par desta diferença, os certamente diversos *backgrounds* culturais que cada um deles aporta para a interação e os inúmeros *settings* em que ela pode ocorrer (Olsher 2000: 6) permitem distingui-la de uma interação em sala de aula; esta é, tipicamente, uma interação assimétrica, com um participante a deter maior poder, a quem cabe distribuir os turnos de fala, escolher os tópicos a dilucidar e fazer os turnos de natureza avaliativa. É, aliás, já sobejamente conhecido o padrão interacional que tipifica a interação em contexto escolar: turno iniciativo; turno reativo; comentário avaliativo⁷, ou seja, uma sequência triádica, com o professor a lançar o turno iniciativo e a fechar a sequência. Na interação N-NN, por sua vez, e não havendo ninguém a desempenhar o papel de professor, no sentido clássico do termo, toda a organização é construída e gerida pelos participantes, havendo um maior equilíbrio na quantidade de intervenções de cada um, potenciando mais oportunidades de fala para o falante NN e, conseqüentemente, o desenvolvimento da sua competência linguística e comunicativa. Ao interagirem num contexto em construção, os participantes têm de reagir, em tempo real, às constricções e aos imponderáveis de uma comunicação autêntica e, neste sentido, a interação N-NN pode constituir o contexto ideal para o falante NN melhorar a sua proficiência, adquirir maior à vontade na interação social, tomar consciência das suas dificuldades, enfim, ter oportunidade de expor dúvidas e arriscar sem receio da avaliação. Não por acaso, muitos investigadores da CA defendem que este contexto de aprendizagem de uma L2 é mais interessante do ponto de vista pedagógico, pois aqui a primazia é dada à componente comunicativa e não à corretiva.⁸

Estas razões justificam a investigação deste contexto interacional. Ao mesmo tempo, a análise deste tópico permitirá ultrapassar a ideia de que a interação N-NN constitui, de alguma forma, uma interação defetiva e problemática e, ainda, ressaltar a necessidade de adotarmos uma perspetiva émica; de facto, enquanto para a SLA só há uma identidade que é importante assinalar – a de N e a de NN (Firth & Wagner 2007: 764), a *CA-for-SLA* sugere que uma mesma interação pode exigir diferentes papéis discursivos de um só participante. Em suma, o importante é que a análise da interação N-NN à luz da *CA-for-SLA* realça o trabalho colaborativo dos participantes na construção do significado e na aquisição da competência linguística, interacional e comunicativa.

O domínio da competência interacional implica, obviamente, saber gerir o sistema de turnos de fala. Este sistema engloba os mecanismos que regulam a distribuição e a alternância das diferentes intervenções de cada participante na interação. É um sistema muito flexível, que atua com um número variável de participantes e que permite contributos conversacionais de diferente extensão, complexidade e frequência. Habitualmente, é gerido pelos participantes e pode ser negociado entre eles, sendo localmente reajustável ao longo da interação, em função das necessidades e dos contributos conversacionais de cada um (Sacks *et al.* 1974). O sistema está organizado de tal forma que cada turno constitui uma unidade interacional mínima, delimitada pelo falante e identificada pelo ouvinte através de meios linguísticos e prosódicos, e,

⁷ Em língua inglesa, a sigla que codifica este padrão interacional é IRE (Initiation - Response - Evaluation). Ver Mehan (1979).

⁸ Ver por exemplo Fernandez-Garcia & Martinez-Arbelaiz (2002).

de cada vez que um destes marcadores verbais ou não verbais ocorre, dá-se o completamento do turno e surge um momento de transição (TRP, *transition relevance place*); é então possível, mas não obrigatório, fazer a transição dos papéis e ceder a vez a outro falante.⁹

O uso que damos à linguagem é maioritariamente interativo ou conversacional e este é também o contexto em que aprendemos uma língua, pelo que saber gerir com eficácia este sistema, isto é, minimizando a sobreposição de vozes, evitando as interrupções e diminuindo as pausas, é fazer uso de uma competência complexa.

Por outro lado, conseguir manter adequadamente uma conversação obriga a dominar uma certa gramática social, pois há normas culturalmente definidas e partilhadas pelos membros de uma comunidade quanto à forma como devem decorrer as interações sociais. Com efeito, essas constricções tornam-se muito visíveis nas secções de abertura e de fecho das interações verbais, uma vez que nelas se definem, prospetivamente, e avaliam, retrospectivamente, os parâmetros que definem a interação. Quer a sequência de abertura quer a sequência de fecho têm de ser interacionalmente conseguidas e ambos os participantes têm de trabalhar, de forma convergente, para o seu êxito. Para além da ritualidade inerente às duas sequências, que é culturalmente variável, é importante salientar que elas funcionam como segmentos em que o envolvimento relacional é fundamental. Com efeito, a secção de abertura é crucial para a fixação de laços afetivos mínimos (quando eles não existem) ou para a identificação mútua, para definir, também desde logo, os papéis interacionais de cada um e, no fundo, para o estabelecimento (ou reconhecimento) de uma base interacional mínima, com a qual ambos concordem, e a partir da qual a interação pode prosseguir. Por sua vez, a secção de fecho cumpre uma função simétrica, ao reiterar a manutenção da relação social para além do termo da interação.

Partiremos, pois, neste texto, do quadro analítico proposto pela CA, para analisarmos esta interação N-NN. A nossa abordagem será orientada para os dados, o que significa a análise contextualizada dos enunciados que constituem os terceiros turnos proferidos pelos dois participantes, nas secções de abertura e de fecho, o tipo de ações que esses turnos realizam e a forma como essas ações revelam as identidades assumidas por cada um ao longo da interação e como determinam ou são determinadas pelo contexto.

2. Dados em análise – corpus e metodologia

Esta análise apresenta-se como um *case-study* e os dados analisados são provenientes do projeto NIFLAR (*Networked Interaction in Foreign Language Acquisition and Research*). Com o objetivo de inovar os processos de ensino/aprendizagem de L2, este projeto internacional¹⁰ recorreu, entre outras soluções, à videoconferência, para desenvolver a competência pragmática e intercultural dos participantes, através de interações verbais/sociais que envolviam pares de falantes (N e NN). Essas interações implicaram sempre a realização conjunta de tarefas, com base num guião previamente disponibilizado, que visavam também o desenvolvimento da competência linguística dos aprendentes. No caso da língua portuguesa, o projeto contou com a participação de estudantes de 2.º ciclo da Universidade de Coimbra (N) e estudantes de português

⁹ Tal como afirma Levinson, e em contraste com a diversidade das línguas, este sistema de gestão de turnos parece ter aplicação universal. No entanto, em contextos marcadamente assimétricos, o tipo de turno e a sua distribuição são pré-definidos e regulados pelo falante mais poderoso ou pela instituição em que a interação tem lugar. Nestes casos, o padrão interacional pode ser específico de cada cultura (ver Levinson 2016).

¹⁰ Apoiado pela Comissão Europeia e envolvendo cinco universidades europeias e uma sul-americana, o projeto NIFLAR desenvolveu-se ao longo dos anos de 2009 e 2010.

do 1.º ciclo, da universidade de Utrecht (NN). As sessões foram gravadas e posteriormente transcritas para fins de investigação.¹¹

Os temas tratados nessas interações relacionam-se sobretudo com o domínio profissional (o ‘trabalho’ e ‘trabalhar em Portugal’). A interação envolve momentos de diálogo relativamente espontâneo e informal, a propósito dos temas sugeridos, mas também exercícios orientados de leitura, de escrita, de análise de imagens e textos para posterior comentário, tarefas de *roleplay* e ainda, por vezes, uma reflexão de natureza metacomunicativa sobre as dificuldades encontradas. Em resultado destas condições, poderíamos encarar esta interação como semiespontânea.

Dado que a comunicação é sempre “multicanale et pluricodique” (Kerbrat-Orecchioni 1990: 47) e na impossibilidade de interagir presencialmente, parece haver grandes vantagens no uso da videoconferência. A interação N-NN concretizada através desta plataforma permite aos participantes verem-se e ouvirem-se mutuamente, em tempo real, trocarem mensagens escritas e, através desta metodologia de ensino de línguas, o falante NN fica exposto a *input* linguístico e cultural autêntico, podendo completar e aperfeiçoar a sua competência comunicativa, uma vez que o N também comunica com gestos, expressões faciais, olhares, e tudo isso é acessível ao aprendiz.¹²

No caso aqui em análise, o *corpus* corresponde à transcrição das secções de abertura e de fecho de quatro interações ocorridas entre uma falante nativa e um aprendiz de português como L2, de nível B1, de nacionalidade holandesa, e que já viveu em Portugal.

De modo a identificar as sequências que continham três turnos de fala (ou mais), o discurso foi ouvido e a respetiva transcrição lida várias vezes. O contexto discursivo e o tópico tratado constituíram dois critérios delimitadores dessas sequências. De seguida, analisaram-se as sequências de três turnos inseridas em cada uma das secções de abertura e de fecho, com o objetivo de perceber se detinham funções distintas.

3. Análise e discussão dos dados

Todos os enunciados produzidos respondem não apenas a um enunciado prévio (ou mais do que um), mas, ao mesmo tempo, antecipam outro, a sobrevir num tempo posterior. Esta é a estrutura prototípica da interação verbal humana, em que um enunciado gera a produção de outro que, por sua vez, não só reage ao anterior como prepara a ocorrência do próximo. O padrão interacional previsto pela sequência de duas intervenções produzidas por dois falantes distintos, conhecido como par adjacente (por exemplo, o par pergunta-resposta), não constitui, todavia, o modelo paradigmático da forma como decorrem as nossas trocas conversacionais. Muitas vezes, essa troca não se resume a dois simples turnos e estende-se durante mais um (ou até mais do que um) turno até que a sequência esteja encerrada.¹³ Esse terceiro turno, que já ocorre habitualmente no contexto pedagógico, com função avaliativa, com o chamado *follow-up move*, também ocorre na conversação espontânea e, como veremos, na semiespontânea. Nesta, todavia, o terceiro turno nem sempre assume essa função avaliativa. Aliás, mesmo para o contexto pedagógico, já Sinclair & Coulthard (1975) haviam alertado para o facto de esse terceiro turno poder, nesse contexto, englobar diferentes tipos de funções, nomeadamente a de

¹¹ Este trabalho apoia-se, ainda que parcialmente, nas transcrições em Fernandes (2013).

¹² Sobre as vantagens das plataformas de comunicação virtual no ensino de línguas estrangeiras, ver Jenks & Firth (2013).

¹³ Para uma discussão deste modelo diádico ver, por exemplo, Heritage (1984), pp. 299-345, Gruber (2001), pp. 1231 e ss., Schegloff (2007), p. 22, Hughes (2017), p. 83.

aceitar, rejeitar, comentar, exemplificar, justificar, etc. Parece, pois, haver um vasto leque de opções funcionais a ocorrer no terceiro turno.

Por conseguinte, um primeiro ponto a salientar, no nosso *corpus*, diz respeito às especificidades do terceiro turno. A ocorrência de um terceiro turno, os enunciados que o preenchem e a respetiva função não apresentam a mesma regularidade e previsibilidade que se verifica noutros contextos, sobretudo porque a interação é gerida localmente e há muita contingência e muitos imponderáveis: de facto, devido à sua espontaneidade, ainda que condicionada, esta interação decorre de forma relativamente aleatória, seguindo rumos temáticos diversos, às vezes cruzados, às vezes inacabados, e revela uma organização diversa da que ocorre numa aula, já que não existe apenas um fio condutor, ou um falante, que discipline e organize linear e sequencialmente a interação. Esta complexidade obrigou-nos a definir, de forma bastante clara, aquilo que constitui um terceiro turno: o turno de fala que pretende fechar uma sequência conversacional anterior (um par adjacente), esgotando o seu tópico (ainda que um quarto turno venha a reabrir esse tópico), embora esse mesmo turno possa iniciar uma outra sequência conversacional (Schegloff 2007: 187). Portanto, e para além do seu grau de retrospectividade, i.e., da sua capacidade de se relacionar com e de estar dependente do turno anterior, este terceiro turno, produzido pelo falante que também produziu o primeiro turno do par adjacente anterior, pode ter, em simultâneo, um carácter prospetivo.

A análise dos terceiros turnos foi efetuada a partir destes pressupostos.

3.1. Secção de abertura

Nesta secção, centraremos a atenção nas fases de abertura das quatro interações em estudo. Como é sabido, nestas fases ocorrem segmentos rotinizados que cumprem determinadas funções. Apelidadas, por Goffman (1973), de ‘trocas confirmativas’, estas trocas limitam-se, normalmente, a confirmar a existência de um vínculo social entre os participantes e a manter intacto o domínio das relações interpessoais, não atentando contra a face de nenhum dos participantes. Por esta razão, as trocas confirmativas apresentam, na generalidade, dois turnos (o típico par adjacente) e o interlocutor adota um comportamento similar ao do locutor, opção que decorre do carácter ritualizado desse momento interacional.

No nosso *corpus*, ocorrem vários pares adjacentes nestas fases da interação, embora seja pertinente salientar que esses turnos de fala têm um pendor mais marcadamente fático do que expressivo, uma vez que os participantes têm de certificar-se de que os procedimentos técnicos (da videoconferência) estão a funcionar. Veja-se o exemplo seguinte:

- (1)
N - Sim...Já está a gravar?
NN - Sim, já está a gravar.

Com efeito, a primeira preocupação dos participantes nesta interação é assegurarem-se de que o canal de comunicação está aberto e, mais ainda, garantirem que a tecnologia de gravação da interação está a funcionar. Esses tópicos preenchem os primeiros turnos de cada uma das quatro gravações e só depois de assegurada a operacionalidade das condições técnicas, os falantes passam à fase seguinte, a das saudações propriamente ditas, como se observa no exemplo seguinte:

- (2)
NN - Não...não...também...Não, ainda não ouvi nada.
N - Estou? Sim? Sim?
NN - Olá!

N - Olá! Estava difícil!

No entanto, nestas sequências iniciais ocorrem já trocas triádicas, como se comprova pelos exemplos seguintes:

(3)
 NN – (...) Então, o tempo lá está bom?
 N- Não, está de chuva. Está a chover...
 → NN - A sério?

(4)
 N – (...) E aí?
 NN - Aqui hoje...muito frio...
 → N - Muito frio...

Nestes casos, é visível que os interlocutores estão numa situação simétrica, não assumindo nenhum deles o papel de gestor conversacional. Ambos realizam terceiros turnos e a sua preocupação é, apenas, a de manter o canal de comunicação aberto e em funcionamento; estas intervenções assumem, portanto, uma função fática. Seria expectável que, num *setting* como este, a gestão da conversa coubesse à falante N ou, eventualmente, a ambos. No entanto, na amostra analisada, não detetámos esse padrão interacional; é principalmente o falante NN que se esforça por contribuir para a manutenção desta fase de *warm-up*, que antecede a interação sobre as tarefas previstas, ou seja, é notória a sua preocupação em aproveitar os turnos para manter a conversa, introduzindo, de imediato, um novo tópico:

(5)
 NN - Estiveste a fazer o quê?
 N - Corrigir trabalhos, de alunos.
 → NN – Ahh. E então os alunos?

Por outro lado, a partir de certo ponto da conversa, é visível que ambas as partes procuram orientar a interação para o cumprimento das tarefas previstas na sessão. Da microssequência que engloba as saudações mútuas, os participantes organizam a interação de modo a, progressivamente, chegarem ao tópico que justifica a sua participação neste *setting*. Uma vez mais, essa inflexão pode ser executada por ambos, o que atesta, de novo, que, nesta fase da interação, os participantes se encontram '*on equal footing*'. Essa função reorientadora pode ser concretizada a partir do terceiro turno.

(6)
 NN - (...) Estamos já em março e ainda temos neve pá, é demais!
 N - Isto entretanto estamos em Agosto e ainda continuamos com a neve.
 → NN - É, sim. Mas, e então o processo que era para hoje...

(7)
 N – (...) Têm todos mais de trinta anos.
 NN - Ah, é verdade, o que é que tu disseste.
 → N - São já adultos. São já grandinhos. E então, estás preparado para hoje?

É importante ressaltar que a sequência de abertura das quatro conversas analisadas apresenta sempre um conjunto relativamente alargado de turnos de fala, embora a mais extensa seja a que introduz a última conversa ocorrida entre estes dois falantes (35 turnos de fala).

Parece que o maior grau de conhecimento entre ambos potencia a maior prolixidade e a abundância deste *small talk* (Coupland 2000) que apenas serve para cimentar as relações interpessoais e olear o canal comunicativo. A este propósito, saliente-se que, nesta última sequência de abertura, os tópicos tratados são variados, mas não incluem o clima dos dois países, tópico recorrente nas sequências de abertura da primeira e da terceira conversas, momentos em que parece não haver qualquer outro recurso temático para pôr a interação em marcha.

As intervenções que preenchem o terceiro turno dos dois falantes serão similares? E que funções desempenharão?

Em primeiro lugar, afirma-se uma nítida discrepância relativamente ao tipo de enunciados que preenchem os terceiros turnos dos dois falantes. A falante N produz enunciados de natureza exclusivamente assertiva nos seus terceiros turnos, ao passo que o falante NN apresenta maior variabilidade: enunciados assertivos, estruturas interrogativas e enunciados de natureza expressiva, como interjeições e expressões exclamativas de natureza convencionalizada. Vejamos um exemplo de cada um destes casos:

(8)

NN - Ah, só duas semanas em agosto?

N - É, para ir à praia e voltar.

→ NN - Estás a trabalhar muito, tu.

(9)

NN - Sim, já está a gravar. Então, o tempo lá está bom?

N - Não, está de chuva. Está a chover...

→ NN - A sério?

(10)

NN - até junho e depois junho ah até de junho até setembro, não é?

N - Não não, só tenho uma semana em junho e depois/

→ NN - Ohhhh...

(11)

NN - Só para junho?

N - Só para junho. Agora só fins de semana

→ NN - Ai mãe do céu! Eu tenho em... abril

Também é pertinente assinalar que muitos destes terceiros turnos são constituídos por expressões mínimas, tais como 'Ah', 'Oh', 'É sim', 'É verdade' que poderiam aproximar-se das expressões de *back-channel*. No entanto, na esmagadora maioria dos contextos em que ocorrem, estas expressões são imediatamente seguidas de um outro ato de fala que abre um novo tópico, pelo que, mais do que entendê-las como expressões de apoio ao outro falante, são sinal de um ouvinte atento e comprometido com a coconstrução da interação, como é visível no exemplo (5) que se retoma aqui:

(5)

NN - Estiveste a fazer o quê?

N - Corrigir trabalhos, de alunos.

→ NN - Ahh. E então os alunos?

As mesmas conclusões se podem retirar quanto à variabilidade de intervenções que ocorrem no terceiro turno. O falante NN parece genuinamente cooperativo e empenhado na

consecução da conversa, enquanto a parca variabilidade do tipo de intervenções protagonizadas pela falante N parece sugerir alguma ausência de interesse da sua parte e o mero cumprimento de uma fase mais ou menos ritual que antecede o momento transaccional da interação. Lembremos o carácter parcialmente condicionado desta interação telecolaborativa, o que poderia explicar a discrepância que estes *moves* revelam quanto à compreensão que os participantes têm do evento. O falante NN quer criar, de facto, envolvimento interpessoal e o seu trabalho interaccional nesta fase é notável, pois ele trabalha arduamente no estabelecimento e na consolidação da componente relacional. Nas quatro secções de abertura analisadas, ele é o participante com maior número de terceiros turnos, o que indicia não apenas a sua preocupação em atender à vertente relacional do encontro, mas também a de produzir *feedback* de suporte à falante N, de modo a permitir a progressão da interação e, ainda, a tentativa de criar um *common ground*, isto é um conjunto de informações que constituam um fundo partilhado que possibilite uma interação mais autêntica.

O comportamento da falante N parece indiciar uma outra compreensão do contexto. Esta participante quase se limita a responder e a reagir às intervenções do falante NN. Embora as suas intervenções sejam tipicamente constituídas por frases completas, é frequente que ela se cinja a emitir asserções-eco, isto é, a retomar, sob a forma assertiva, o enunciado do falante NN. Esta constitui a sua forma de dar suporte conversacional ao interlocutor, como se torna visível no exemplo (4) e no seguinte:

(12)

N - (...). Está muito frio hoje e muita chuva.

NN - Vi nas notícias, sim, que lá em Portugal o tempo é muito, muito mau.

→ N - Muito mau, muito mau. (...)

Este padrão interaccional indicia a existência de diferentes esquemas interpretativos (Rerup & Feldman 2011: 578) detidos pelos dois participantes. As assunções e as expectativas relativamente à forma como a interação deve decorrer e como os participantes nela devem agir são claramente distintas e tal torna-se evidente na forma como gerem os terceiros turnos.

Este tipo de interação verbal impõe algumas responsabilidades a ambas as partes no sentido de manterem um certo grau de sociabilidade e convivialidade, mas os dois participantes respondem a essas restrições de forma diferente: enquanto o falante NN alimenta, permanentemente, a interação, através de perguntas e de comentários de natureza subjetiva, reforçando o plano interpessoal e criando um certo *common ground*, a falante N participa nessa construção de forma mais subtil, usando os seus terceiros turnos para construir um contexto de convergência que permita ao falante NN orientar a interação; o facto de a falante N fazer uso, algumas vezes, de expressões em reduplicação pode evidenciar o iminente esgotamento do tópico em discussão e a sua incapacidade de lançar outro tema, mas também pode permitir uma outra leitura: a expressão da concordância, da convergência e, indiretamente, a ratificação do papel de orientador da interação que o falante NN claramente assume nesta fase.

Se há, nestas fases de abertura, uma óbvia preponderância do falante NN na organização da interação e no rumo discursivo seguido, há também um momento em que o contexto se inverte e a falante N assume não apenas a gestão da conversação, como também o papel de *expert* e de professora. Esse momento diz respeito a uma única troca triádica, ocorrida na quarta interação, em que a falante N faz uso de um terceiro turno para corrigir o falante NN e o faz de forma direta, sem recorrer a qualquer estratégia mitigatória. Observe-se a sequência:

(13)

N - (...). [estou] A precisar de férias.

NN - Ahhhh... Não és o único.

→ N - Única.

É importante salientar que se trata de um caso único, nesta fase de abertura, e que ocorre apenas no quarto e último encontro entre os dois. A falante N adota aqui, nesta fase de abertura, um comportamento muito diferente do que revela nas três primeiras seções de abertura. Enquanto nessas e, aquando de um erro ou desvio por parte do falante NN, ela faz uso da estratégia *let it pass* (Firth 1996), relevando os erros e continuando a interação, nesta, a falante N parece assumir, de forma inequívoca, a sua condição de participante dominante no xadrez interacional; tal atitude decorrerá, certamente, da existência de saberes já partilhados, da existência de um contexto ou, por outras palavras, de um *background* que lhe possibilita maior assertividade e maior despreocupação com questões de cortesia, que seriam típicas desta fase. Dada a proximidade já existente entre os dois, é possível, mesmo nesta sequência de abertura em que a preocupação deveria consistir na satisfação de certos rituais sociais, ter uma troca de natureza corretora e, mais interessante ainda, heterocorretora, sem que o falante NN tenha solicitado qualquer tipo de auxílio.

3.2. Seção de fecho

As seções de fecho são constituídas pelas sequências que se seguem ao término das trocas de natureza transacional e ocorrem normalmente após o fecho de um dos tópicos que motivou a interação. No caso desta interação telecolaborativa, o momento do fecho é determinado pela instituição que gere os encontros e promove as gravações; uma vez encerrada a fase transacional, os participantes podem (e neste caso, devem) encerrar a interação.

De acordo com Schegloff & Sacks (1973), estas seções abrangem duas fases, recorrentes em muitas interações: os pré-fechos e as trocas finais. Os pré-fechos são constituídos pela sequência que faz a transição para o fecho, sinalizando precisamente o início desta fase; as trocas finais, ou seja, o fecho propriamente dito, poderão apresentar alguma variabilidade e incluir combinatórias de recapitulação da conversa anterior, reabertura ou introdução de um novo tópico, marcação de novo encontro, perspetivação do comportamento futuro dos participantes, avaliação da interação, enquanto elementos facultativos, e saudações finais, de ocorrência obrigatória.¹⁴

No nosso *corpus*, a primeira interação apresenta a mais breve seção de fecho, com oito turnos de fala; ainda assim, essa seção é composta por uma fase de pré-fecho, e, no âmbito da seção de fecho, pela marcação de uma nova sessão e pela troca de saudações finais. Nas restantes interações, as seções de fecho apresentam uma extensão maior e uma organização menos estruturada; possivelmente, o conhecimento mútuo, a partilha de experiências e o *common ground* entretanto estabelecidos contribuem para uma maior naturalidade, o que as aproxima das sequências de fecho da conversação espontânea. Nas últimas sessões telecolaborativas, a sequência mais extensa, que ocupa grande parte das seções de fecho, é dedicada à marcação de um novo episódio verbal, sendo muitos os turnos de fala destinados a clarificar dúvidas relacionadas com o fuso horário do encontro seguinte, que tem de ocorrer para fins de cumprimento de um plano. Nessas longas sequências, grande parte dos terceiros turnos tem a função de ratificar e/ou reforçar a combinação assumida por ambos, isto é, a de confirmar o esquema de ação entretanto assumido, como é visível nos exemplos seguintes:

(14)

¹⁴ V. também Spiegel, Spranz-Fogasy 2001: 1248.

NN - Tenho aqui escrito, dia vinte e quatro às três.
 N - Às três, exatamente, que é às duas horas de cá.
 → NN - Sim.

(15)
 N - (...). Na segunda a que horas? À mesma hora?
 NN - Deixe-me ver, acho que sim. Sim, não há problema. Às quatro.
 → N - Oito de março às dezasseis horas.

É notória a preocupação, de ambos, com a marcação da sessão seguinte, possivelmente motivada pelo facto de estas interações decorrerem no âmbito de um programa institucional que tem de ser cumprido na íntegra. Ainda assim, podemos salientar que os terceiros turnos que ocorrem nesta fase apresentam, em função dos respetivos locutores, uma extensão diferente. Os terceiros turnos do falante NN são sempre mais breves, às vezes reduzidos à expressão mínima ‘sim’; os terceiros turnos da falante N, por sua vez, revelam não apenas maior extensão como também maior complexidade estrutural. Esta divergência pode estar relacionada com o papel discursivo desempenhado por ela nesta fase da secção de fecho, como veremos adiante.

É ainda pertinente assinalar o caso específico da segunda sessão, pois a fase de recapitulação, incluída na sequência de trocas finais, dá origem à introdução de um novo tópico; este inicia uma interação espontânea que se expande, saltando de tema em tema, pelos restantes cinquenta e cinco turnos da gravação.

Se analisarmos agora, mais detalhadamente, a estrutura das quatro secções de fecho, observamos a ocorrência de um marcador (ou mais) que sinaliza, sempre, a transição do último tópico tratado na fase transacional para a secção de fecho. Essa expressão, que constitui, portanto, o pré-fecho, é sempre produzida pela falante N, como se observa através dos casos seguintes:

(16)
 N- [NOME], **pronto**, nós vamo-nos despedir também.
 → NN - Tá bem.

(17)
 N - Nesse aspeto sim. A minha mãe também diz: “diverte-te agora; ainda tens muito mais anos para te preocupar com essas coisas”!
 → NN - É verdade, isso é verdade! **Olha**, temos que marcar a próxima.

Enquanto Schegloff & Sacks (1973: 303) limitam a secção de pré-fecho à ocorrência destes marcadores (*ok*, *well* ou *so*), quando consideramos o nosso *corpus*, verificamos a existência de outro tipo de enunciados, mais extensos, que de igual forma assinalam a disponibilidade, por parte do locutor, para passar ao encerramento; esses enunciados, que acompanham estes marcadores e ratificam essa disponibilidade, constituem também, em nossa opinião, expressões a incluir nesta secção. Atentemos no exemplo seguinte:

(18)
 N - Não, não não tenho nada para dizer.
 → NN - Não tens nada para dizer. **Então pronto**, dia vinte e quatro às quatro da tarde daí, às três de cá.

Já na secção das trocas finais, nomeadamente no que concerne às fases que antecedem as saudações finais, e tal como acontece na secção de abertura, verifica-se também aqui uma clara assimetria dos papéis discursivos desempenhados por cada um dos participantes, embora agora

em sentido contrário. De facto, quer na secção de pré-fecho, como vimos anteriormente, quer agora, na fase em que se marca o próximo encontro (2.^a e 3.^a interações) e se faz a avaliação dos encontros anteriores (4.^a interação) é a falante N que assume – em todos os casos analisados – a condução da conversa. Observem-se as seguintes trocas:

(19)

NN - As horas, sim.

→ N - Pois já. Olha então vamos fazer uma coisa, temos que combinar a próxima.

(20)

N- [NOME], pronto, nós vamo-nos despedir também.

NN- Tá bem.

→ N - Gostei muito destas três sessões, e agora..., e vêm aí mais.

A inversão dos papéis que ocorre nesta fase da sequência de fecho e a liderança que a falante N assume no que respeita à gestão da interação são também visíveis no tipo de terceiro turno produzido por cada um dos falantes.

Com efeito, ela tem, nesta fase, um papel muito interventivo e incarna o seu papel de professora, protagonizando vários turnos iniciativos, com enunciados de natureza diretiva que propõem ao falante NN a realização de tarefas, complementados pelos correspondentes terceiros turnos, a funcionar como reforço do seu 1.º turno. Observemos alguns casos:

(21)

N - Então olha, aí tens um trabalho de casa para a próxima sessão, não tens?

NN - Tenho mais papeis ainda aqui. Não sei o que é que eles estão a dizer mas eu vou ler isso antes de...

→ N - Diz aí muita coisa importante.

(22)

N - Pode ser às três daí?

NN - Sim, sim, sim, sim.

→ N - Tens é que te levantar mais cedo.

Em contraponto, e acompanhando não somente o teor rotinizado da secção, mas sobretudo confirmando o seu papel de aluno, os enunciados produzidos pelo falante NN nos seus terceiros turnos são mais padronizados, limitando-se a ratificar, muitas vezes sob a forma de enunciado compromissivo mínimo, as propostas da falante N, como se observa em:

(23)

NN - E então o resto do currículo?

N - O resto do currículo fazes para a próxima.

→ NN - Sim, está bem.

(24)

NN - E outra vez no room quatro ou não?

N - Sim, acho que sim.

→ NN - Está bem.

(25)

NN – (...) Tens o meu que eu te disse que eu ia fazer isso?

N - Ah, tens a minha palavra, sim. A minha palavra.

→ NN - Tens a minha palavra.

Embora seja a falante N a introduzir a secção de fecho, através da sequência de pré-fecho, e a orientar toda a parte da secção de fecho que diz respeito à marcação de um novo encontro, é o falante NN, todavia, e talvez de forma um pouco surpreendente, a desencadear a secção das saudações finais.

Uma vez mais, ocorrem marcadores, desta feita produzidos pelo falante NN, a sinalizar essa transição da sequência anterior para a sequência das saudações finais:

(26)

NN - Está bem. **Então**, passa um belo dia. Até dia vinte e quatro!

N - Tu também, umas boas semanas e até dia vinte e quatro!

(27)

N - Dia vinte e quatro às três da tarde aí.

NN - Está ótimo. **Vá**, muito obrigado...

N - Tchau, beijinhos!

(28)

NN- Sim, sim, ja, foi a professora a decidir isso. Também já lhe disse a ela que é mentira, não é. Mas não é mentira! Bom, [NOME], muito obrigado...

N- Chau, [NOME], um beijinho.

Significa isto que é o falante NN quem decide fazer progredir a interação para a sequência terminal; neste momento, ele assume de novo o papel de dinamizador da conversação e impõe um fecho definitivo à conversa através da introdução da primeira saudação final. Que razões poderemos avançar para este papel decisivo assumido pelo falante NN nesta fase? O que revela esta repentina alteração dos papéis e a vontade, expressa de modo tão explícito, em dar um fim à sessão?

Segundo Button (1987), a marcação e sobretudo a confirmação de um encontro implicam, de forma indireta, que o atual encontro pode ser concluído; ora, no nosso *corpus*, como foi observado, as fases de marcação de um próximo encontro são as mais longas, expandindo-se, aos olhos de um falante NN, provavelmente para além do razoável, razão suficiente para se tornarem fatigantes, sobretudo quando ele apenas desempenha o papel de 'aluno'. A única forma de lhes pôr cobro é tentar ativar a fase das saudações finais, estratégia facilmente acessível a que ele recorre para encurtar uma longa secção de fecho. Haverá também questões culturais que justificam esta mudança de atitude?

É curioso verificar que a falante N aceita, sem questionar, essa imposição, dando-lhe sequência através da realização de uma segunda parte, relevante, que encerra esse par adjacente. Aliás, a ocorrência de pares adjacentes verifica-se sobretudo nos turnos de saudação final em que os participantes ecoam a fórmula de saudação:

(29)

NN - Tchau!

N - Tchau!

Sempre sob o formato de par adjacente, as saudações finais podem estender-se ainda por alguns turnos, englobando votos, agradecimentos e despedidas ritualizadas, e coincidem, excetuando o caso da segunda sessão, com o término da conversa (e da gravação).

4. Conclusões

A análise efetuada permite-nos tirar algumas conclusões, mas também levantar muitas questões. As sequências de abertura e de fecho constituem episódios conversacionais em que os participantes trabalham conscientemente no sentido de criar (na abertura) e consolidar (no fecho) a vertente relacional, assegurando-se, mutuamente, de que o episódio vai decorrer ou decorreu de forma adequada. Por outro lado, foram detetados padrões interacionais relativamente estáveis, tendo em conta a fase da secção (de abertura ou de fecho) em que determinadas sequências se encontram. Todavia, aquilo que poderia ser expectável num setting deste tipo, à partida assimétrico, nomeadamente o facto de ser a falante N a assumir de forma clara e contínua o papel preponderante na condução da conversa, nem sempre se verificou; com efeito, o desempenho verbal do falante NN, sobretudo na secção de abertura, mas também na fase das saudações finais, contraria essas expectativas, na medida em que, nestas fases, é ele quem orienta o fluxo conversacional. O repertório de intervenções que ele utiliza revela alguma sofisticação, pois não apenas produz enunciados de diferente tipologia, na abertura, como até recorre a marcadores conversacionais pragmaticamente adequados para assinalar o surgimento das saudações finais. Por sua vez, os seus terceiros turnos, nestas fases, visam ratificar o entendimento mútuo do contexto e promover a sua renovação. Nestes momentos, o desempenho do falante NN não corresponde ao de um aluno típico. De igual forma, nas secções em análise, a falante N também não demonstra um comportamento verbal homogéneo. Aliás, os papéis dos dois intervenientes invertem-se em diferentes momentos das secções, pois o maior protagonismo do falante NN implica uma perda do espaço interacional da falante N, ao passo que os momentos em que ela assume o papel de professora são marcados por enunciados mínimos da parte dele. Analisados os terceiros turnos em que ela toma as rédeas da interação, ou seja, na fase de marcação de novo encontro, verificámos que esses enunciados reforçam o seu primeiro turno de natureza diretiva e planificadora, destacando, por conseguinte, o contexto pedagógico no qual a interação decorre, e construindo do falante NN uma imagem de um aprendente que carece de orientação.

Em suma, retomando a qualificação das interações como ‘semiespontâneas’ e considerando os dados analisados na sua globalidade, podemos concluir que o papel assumido pela falante nativa é, sobretudo, o de gestora do guião, assegurando-se de que os objetivos didáticos das sessões são cumpridos. No que toca à vertente da comunicação espontânea, praticamente todo o investimento cabe ao falante não nativo.

Uma palavra final para abordar as questões suscitadas por este trabalho: não podemos generalizar estas conclusões, uma vez que a amostra é reduzida, heterogénea e atípica. Um falante com um nível de proficiência B1 não revela, habitualmente, estas competências, quer a nível estritamente linguístico, quer a nível interacional. Por outro lado, a consideração de outros fatores como o sexo, a idade e o *background* cultural poderá ajudar a explicar de forma diversa os fenómenos observados e a abrir outras perspetivas.

BIBLIOGRAFIA

Ammar, A. (2008). *Prompts and recasts: Differential effects on second language morphosyntax*, in “Language Teaching Research”, 12 (2), pp. 183-210.

-
- Brouwer, C., Wagner, J. (2004). *Developmental issues in second language conversation*, in “Journal of Applied Linguistics”, vol. 1 (1), pp. 29-47.
- Button, G. (1987). *Moving out of closings*, in G. Button, J. R. Lee (Eds.), *Talk and Social Organization*, Clevedon: Short Run Press, pp. 101-151.
- Corder, S. P. (1967). *The Significance of Learners’ Errors*, in “International Review of Applied Linguistics”, 5, pp. 161-170.
- Coupland, J. (ed.). (2000). *Small talk*. London, Longman.
- Fernandes, A. (2013). *Interação Intercultural Telecolaborativa em Português Língua Não Materna. Tese de Doutorado*, Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, Departamento de Comunicação e Arte.
- Fernandez-Garcia, M., Martinez-Arbelaz, A. (2002). *Negotiation of meaning in non-native speaker-non-native speaker synchronous discussions*, in “Calico Journal”, 19, pp. 279-294.
- Firth, A. (1996). *The discursive accomplishment of normality: On ‘lingua franca’ English and conversation analysis*, in “Journal of Pragmatics”, 26, pp. 237-259.
- Firth, A., Wagner, J. (2007). *On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research*, in “The Modern Language Journal”, 91, Focus Issue: Second Language Acquisition Reconceptualized? The Impact of Firth and Wagner (1997), pp. 757-772.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 2 : Les relations en public*. Paris, Minuit.
- Gruber, H. (2001). *Die Struktur von Gesprächssequenzen*, in K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann, S. Sager, *Text- und Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and Conversation*, 2. Halbband, Berlin, Walter de Gruyter, pp. 1226-1241.
- Heritage, J. (1984). *A change-of-state token and aspects of its sequential placement*, in M. Atkinson, J. Heritage, *Structures of social action*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 299-345.
- Hosoda, Y. (2000). *Other-repair in Japanese conversations between nonnative and native speakers*, in “Issues in Applied Linguistics”, 11, pp. 39-65.
- Hughes, B. (2017). *Investigating Format: The Transferral and Translation of Televised Productions in Italy and England*. Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing.
- Inan, B. (2012). *A comparison of classroom interaction patterns of native and non-native EFL teachers*, in “Procedia - Social and Behavioral Sciences”, 46, pp. 2419 – 2423.
- Jenks, C., Firth, A. (2013). *Synchronous voice-based computer-mediated communication*, in S. Hering, D. Stein, T. Virtanen (eds.), *Pragmatics of Computer-Mediated Communication*, Berlin/Boston, Walter de Gruyter, pp. 217-241.
- Kasper, G. (2009). *Categories, Context, and Comparison in Conversation Analysis*, in H. Nguyen, G. Kasper (Eds.), “Talk-in-interaction: Multilingual Perspectives”, Honolulu, University of Hawai’I, pp. 1-28.
- Kerbrat-Orecchioni, C., (1990). *Les interactions verbales: 1. Approche interactionnelle et structure des conversations*. Paris, Armand Colin.
- Kurhila, S. (2001). *Correction in talk between native and non-native speakers*, in “Journal of Pragmatics”, 33, pp. 1083-1110.
- Larsen-Freeman, D. (2004). *CA for SLA? It All Depends....*, in “The Modern Language Journal”, 88 (4), pp. 603-607.
- Levinson, S. (2016). *Turn-taking in Human Communication – Origins and Implications for Language Processing*, in “Trends in Cognitive Sciences”, 20 (1), pp. 6-14.
- Lightbown, P. M., Spada, N. (1993). *How languages are learned*. Oxford, Oxford University Press.
- Long, M. (1981). *Input, Interaction, and Second-Language Acquisition*, in “Annals of the New York Academy of Sciences”, 379, pp. 259-278.
- Lyster, R., Izquierdo, J. (2009). *Prompts versus recasts in dyadic interaction*, in “Language Learning”, 59 (2), pp. 453-498.
- Mahboob, A. (ed.) (2010). *The NNEST Lens: Nonnative English Speakers in TESOL*. Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing.
- Markee, N. P. P. (2000). *Conversation analysis*. Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Markee, N. (2008). *Toward a Learning Behavior Tracking Methodology for CA-for-SLA*, in “Applied Linguist”, 29 (3), pp. 404-42.
-

-
- Markee, N., Kasper, G. (2004). *Classroom Talks: An Introduction*, in "Modern Language Journal", 88 (4), pp. 491 – 500.
- Medgyes, P. (2001). *When the teacher is a non-native speaker*, in M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language*, third edition, Boston, Heinle & Heinle, pp. 415-428.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, Harvard University Press.
- Moussu, L., Llurda, E. (2008). *Non-native English-speaking English language teachers: History and research*, in "Language Teaching", 41 (3), pp. 315-348.
- Olsher, D. (2000). *Introduction: Nonnative Discourse*, in "Issues in Applied Linguistics", 11 (1), pp. 5-16.
- Pica, T. (2005). *Second Language Acquisition Research and Applied Linguistics*. Retrieved from http://repository.upenn.edu/gse_pubs/34.
- Rerup, C., Feldman, M. S. (2011). *Routines as a source of change in organizational schemata: The role of trial-and-error learning*, in "Academy of Management Journal", 54 (3), pp. 57-610.
- Richards, K., Seedhouse, P. (2005). *Applying Conversation Analysis*. New York, Palgrave, Macmillan.
- Sacks, H., Schegloff, E., Jefferson, G. (1974). *A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking in Conversation*, in "Language", 50 (4), pp. 696-735.
- Schegloff, E. (2007). *Sequence organization in interaction: a primer in conversation analysis*. Cambridge University Press, Cambridge, New York.
- Schegloff, E., Koshik, I., Jacoby, S., Olsher, D. (2002). *Conversation Analysis and Applied Linguistics*, in "Annual Review of Applied Linguistics", 22, pp. 3-31.
- Schegloff, E., Sacks, H. (1973). *Opening up closings*, in "Semiotica", 8 (4), 289-327.
- Schwartz, J. (1980). *The negotiation for meaning: repair in conversations between second language learners of English*, in D. Larsen-Freeman (ed.), *Discourse Analysis in Second Language Research*, Rowley, MA, Newbury House Publishers, pp. 138-153.
- Segalowitz, N., Trofimovich, P. (2012). *Second language processing*, in S. Gass, A. Mackey (eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, Abingdon, Routledge, pp. 179-192.
- Selinker, L. (1972). *Interlanguage*, in "IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching", 10 (1-4), pp. 209-232.
- Sinclair, J., Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford, Oxford University Press.
- Spiegel, C., Spranz-Fogasy, T. (2001). *Aufbau und Abfolge von Gesprächsphasen*, in K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann, S. Sager, *Text- und Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and Conversation*, 2. Halbband, Berlin, Walter de Gruyter, pp. 1241-1251.
- Ushioda, E., Dörnyei, Z. (2012). *Motivation*, in S. Gass, A. Mackey (eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, Abingdon, Routledge, pp. 396-409.
- Varonis, E., Gass, S. (1985). *Non-native/Non-native Conversations: A Model for Negotiation of Meaning*, in "Applied Linguistics", 6 (1), pp. 71-90.

USO DE *VALE* EN LA INTERACCIÓN ENTRE HABLANTES NATIVOS Y HABLANTES NO NATIVOS DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

Magdalena LEÓN GÓMEZ¹, Inmaculada SOLÍS GARCÍA²

ABSTRACT • The focus of this paper is on the use of the particle *vale* in interactions between Spanish students and Spanish native speakers. Our analysis shows that non-native speakers (NNS), when speaking with native speakers (NS), use this particle much more frequently than NS. However, the way NNS employ this particle do not always match those of NS. Besides the uses in contexts of information acceptance, agreement, request for confirmation, closure of topic and alignment –similar to those of NSs –, the NNS discourse shows many uses “outside the norm”. The objective of our work is to describe and explain how the NNSs use this particle, both inside and outside the norm, in order to understand what didactic strategies should be put in place to promote an awareness of its value and functions that will avoid such pragmatic failures.

KEYWORDS • Second Language Acquisition, Spanish as a Second Language (SSL), discourse makers acquisition, “affirmative” discourse makers

En seguida comunicué con Serena. Le dije que tenía un compromiso ineludible
y que no me esperase a almorzar.
– ¿Americanos? -preguntó ella con ironía.
– Españoles -contesté-. Altos Hornos: Bilbao.
– Entiendo.
– Nos veremos por la noche.
– Vale.

La palabra *vale* me molestaba. Entonces empezaba a circular y me parecía postiza,
como si despersonalizara a quien la emitía.
Mercedes Salisachs, *La gangrena*, Barcelona, Planeta, 1975

Actualmente la partícula *vale* ha entrado de lleno en el uso conversacional del español peninsular con el valor de réplica afirmativa y se ha convertido en un elemento caracterizador del habla española cuya adquisición por parte de hablantes no nativos genera algunas dificultades. Dedicaremos a examinarlas el estudio que presentaremos a continuación.

Cuando un estudiante itálfono de un nivel intermedio o superior utiliza marcadores del discurso conversacionales, este uso no siempre responde al de los hablantes nativos españoles. Para poder sostener esta afirmación hemos partido de la observación del empleo de esta réplica

¹ Università degli Studi dell'Aquila.

² Università degli Studi di Salerno.

afirmativa en diálogos entre estudiantes italofonos de niveles intermedio y superior y nativos españoles con una atención especial a cómo la usan cada uno de ellos en un contexto de interacción HN/HNN.

1. Introducción³

Si la adquisición de réplicas afirmativas como *sí, vale, ya, de acuerdo o claro* en aprendices de ELE está poco investigada, aun menos lo está su adquisición por parte de hablantes que poseen un sistema morfológicamente semejante, como puede ser el de italofonos que utilizan marcadores como *sì, va bene, okay, già, d'accordo o certo*. Nuestro objetivo consiste en describir el uso que hacen tanto los HN como los HNN de uno de estos operadores conversacionales –el marcador *vale*– en conversaciones conjuntas entre HN y HNN.

La interacción HN/HNN se presenta como una excelente oportunidad para el HNN de tomar ejemplo de la locución del HN, además de una ocasión para enfrentarse de forma real a las circunstancias que rodean a una conversación en la lengua que se está aprendiendo. Con todo, la literatura crítica apunta a que también resulta productiva para un estudiante de L2 hablar con otro estudiante porque en este contexto toma igualmente cuerpo la necesidad de negociar el significado de lo que se está diciendo y la comprensión de lo que están construyendo juntos pasa a través de la interacción (Varonis y Gass 1985). El diálogo en L2 entre HNN facilitaría además el desarrollo espontáneo de la competencia metalingüística porque la condición de igualdad desinhibe ante la posibilidad de cometer errores y aceptar con facilidad preguntas que tengan como objeto la lengua que se está utilizando (Pastor Cesteros 2004: 262).

Ahora bien, según Guil (2015: 376), en la interacción HN/HNN los *input* presentes en las producciones de los nativos pueden pasar desapercibidos, pues no siempre se reflejan en las intervenciones de los HNN. Todo esto es todavía más cierto cuando nos movemos en el campo de la pragmática. Así pues, los estudios parecen delinear un panorama poco claro acerca de las ventajas de la interacción entre HN/HNN.

Los primeros estudios acerca de la interacción HN/HNN datan de los años ochenta del siglo pasado (Long 1983, Varonis y Gass 1985). Se insiste en señalar, sobre todo en Long 1983, que el HN ofrece un *input* comprensible que facilita la co-construcción de la conversación con el HNN. Se analiza detalladamente la llamada *foreigner talk* que comprende todos los cambios que sufre en la interacción la lengua del HN para que pueda ser comprendida mejor por el HNN. Se llegan a clasificar los HN en nativos convergentes y nativos divergentes, según su modalidad de participación en los diálogos asimétricos (Dittmar 1984, *apud* Orletti 2011: 111-112).

Cuando este tipo de interacción es objeto de estudio en análisis de adquisición de L2, el nativo suele desempeñar el papel de grupo de control, es decir, el espejo en el que el investigador mira los datos provenientes del HNN, o bien el punto de comparación sobre el que se evalúa la actuación del HNN. En el presente trabajo intentaremos observar estos presupuestos teóricos al describir y analizar el uso tanto del HNN como del HN de algunos marcadores conversacionales.

³ El presente trabajo es fruto de la elaboración conjunta de ambas autoras. Para fines exclusivamente de evaluación académica, Magdalena León Gómez es responsable de los capítulos 2, 4 y 6.2. e Inmaculada Solís García de los capítulos 1, 3 y 5. El capítulo 6.1. y las conclusiones han sido redactados colegialmente.

2. Estado de la cuestión sobre la adquisición de marcadores conversacionales

Para que la competencia discursiva interaccional en ELE pueda desarrollarse es fundamental la adquisición de réplicas afirmativas como *mh, sí, vale, ya, de acuerdo, claro, desde luego, por supuesto*, etc. Si bien los estudiantes itálofonos presentan poca variedad en su empleo, incluso en altos niveles de competencia comunicativa, y un uso poco adecuado pragmáticamente –se ha comprobado en el caso de partículas como *vale* o *claro* (véase Pascual 2015, Solís y León 2016a)–, escasos son los estudios que han afrontado directamente el problema de su didáctica y de su adquisición y, todavía menos, en contextos de lenguas afines como el italiano y el español.

En los albores del segundo milenio los estudios sobre adquisición de marcadores conversacionales comienzan a tomar un cariz sistemático como área de investigación y se centran en la modalidad de aprendizaje (Yoshimi 2001) y en el uso que se hace de los marcadores conversacionales en interacción (Bardel 2004, Müller 2005). Las réplicas afirmativas se convierten en objeto de estudio como estrategia de aprendizaje presente en las conversaciones de los estudiantes (Wiberg 1994, Wiberg 2003). Dada su relevancia a la hora de desarrollar la competencia discursiva interaccional de los alumnos, estas partículas reciben gran interés en distintas lenguas (Andorno 2007, 2008, 2016, Guil et al 2008, Guil 2015 Delahaie 2009, Thörle 2015) y en distintos tipos de alumnos (Perdue 1993, Scarcella 1993).

En las mismas fechas, uno de los pioneros estudios sistemáticos sobre marcadores del discurso para el español (Martín Zorraquino y Portolés 1999) insistía en la importancia del uso de estas partículas para conseguir una buena competencia discursiva y pragmática. Con esta obra se abrió el camino a posteriores estudios sobre la adquisición de marcadores del discurso en ámbito del español lengua extranjera (ELE). Así, respecto a los usos en HNN de los marcadores conversacionales y de la escritura, señalamos la aportación de López Serena y Borreguero (2010); sobre los marcadores discursivos reguladores del discurso oral la de Lindqvist (2006), Díez (2008), Campillos y Gozalo (2014) y Fernández, Tapia y Xioafei (2014); en concreto, sobre la interlengua de hablantes italianos, destacamos Pascual (2015) y Solís y León (2016a y 2017).

La literatura crítica apunta a que los marcadores del discurso se usan desde los primeros estadios de adquisición (Díez 2008, Guil et al 2008, Romera 2000, Solís y León 2017, Thörle 2015). También se señala que hay un uso menor en la L2 que en la L1, así como un número inferior de formas respecto a las de la lengua materna (Thörle 2015). Las formas empleadas en L2, además, desempeñan en la interlengua del aprendiz una multiplicidad de funciones, y en algunos casos reflejan el uso de una partícula equivalente en lengua materna (para italiano lengua extranjera (ILE), véase Pernas et al. 2011: 72-74 y Guil 2015: 378; para ELE Thörle 2015:3 y Solís y León 2016a:120).

Es interesante señalar que el proceso de adquisición de los marcadores del discurso, tal como se ha estudiado en la enseñanza guiada, llegado a un determinado punto, se fosiliza. Si bien aumenta el repertorio de las partículas usadas en los altos niveles de competencia, a los aprendices les resultan difíciles de utilizar aquellos marcadores considerados más complejos, es decir, aquellos que reflejan operaciones metalingüísticas no presentes en su lengua materna (Romero 2002, Pernas et al. 2011, Thörle 2015, Arroyo y León 2016).

Varios estudios demuestran, por otra parte, que una experiencia de inmersión ayuda sobremanera a la adquisición de los marcadores del discurso conversacionales. Los alumnos que han realizado estancias en el país donde se habla su lengua de estudio han visto aumentar su frecuencia de uso. La variedad y la distribución de los mismos también resulta beneficiada a su vuelta (Bardoni y Harling 1998, Lindqvist 2006, Shively 2015, Koch 2016). En cualquier caso,

un periodo de inmersión no es suficiente para una adquisición efectiva, pues todo parece indicar que a esa exposición continua al *input* ha de ir aparejado un proceso de reflexión metalingüística por parte del aprendiz (Shively 2015).

Nuestro trabajo se centrará en el análisis de los resultados de la interacción HN/HNN con HNN que no han gozado de ningún periodo de inmersión en países hispanófonos y que han seguido una enseñanza guiada sobre los manuales *Gente 1, 2 y 3* y *Abanico*. En estos manuales la didáctica del marcador *vale* se ha limitado a su presentación en ejercicios de *input* realizado sin que mediara una reflexión metalingüística que permitiera distinguir sus instrucciones procedimentales de otros marcadores onomasiológicamente equivalentes (sobre el análisis del uso de los marcadores conversacionales en los manuales de ELE véase Corrente 2017: 89-105).

3. Preguntas de la investigación

Cada lengua tiene un sistema y estrategias específicas en el campo de las “listener responses” (Heinz 2003: 1), codificando en algunos casos la preferencia de una u otra respuesta dependiendo del tipo de secuencia dialógica (Zorzi 1996: s.p.). Nuestro objetivo es analizar una de esas réplicas en el discurso oral de italofonos en interacción con hablantes nativos españoles: la que se lleva a cabo por medio del operador *vale*, que no tiene equivalente exacto en italiano. Como base de nuestro estudio nos plantearemos las siguientes preguntas:

Los participantes italofonos de niveles intermedio y superior, ¿usan *vale* en el corpus dialógico analizado? ¿cómo lo hacen? ¿cuáles son las características del uso de *vale* en la interlengua de estos alumnos? ¿Qué usos se dan en el contexto comunicativo dialógico que hemos elegido como objeto de análisis?

4. Metodología

Para responder a dichos interrogantes analizamos la presencia de *vale* en 20 grabaciones de aproximadamente 15 minutos cada una, en las que ninguno de los HNN había gozado de periodos de inmersión en países hispanófonos. Estas grabaciones proceden de CORINEI⁴, *Corpus Oral de INterlengua de Español e Italiano*, que contiene 86 conversaciones semi-spontáneas entre HN/HNN de formación universitaria, mantenidas a distancia.

Los alumnos italianos han estudiado de 3 a 5 años de español con un nivel de competencia comunicativa de B2 o C1, respectivamente. Los alumnos españoles con los que se comunicaban estudiaban el Grado de idiomas en la Universidad de Alicante. Las grabaciones van del 2011 al 2015. Los diálogos son semispontáneos y se han elicitado de forma no dirigida: la única instrucción dada a los participantes consistía en que debían alternar una conversación en español de 15 minutos con otra en italiano de la misma duración. El tema era libre y podía estar relacionado con su entorno vital.

⁴ <https://dti.ua.es/es/teletandem-corinei/corinei/corinei.html>, (Chiapello, González Royo y Pascual 2010; Chiapello, González Royo, Martín y Pascual 2011). Este corpus se recogió gracias a la puesta de marcha del proyecto Teletándem (2009-2011), organizado por profesores de italiano de la Universidad de Alicante y de español de la Università degli Studi Suor Orsola Benincasa de Nápoles y la Università degli Studi de Salerno. El proyecto, dirigido a discentes de ILE y de ELE, está orientado a facilitar el aprendizaje colaborativo entre estudiantes de las licenciaturas de *Traducción e Interpretación* españolas y las italianas de *Lingue e Letterature Straniere*. Las conversaciones se grabaron a través de *Skype* y *Pamela for Skype*. Agradecemos la amabilidad de este grupo de investigación por habernos permitido utilizar su corpus actualmente en proceso de impresión.

Hemos utilizado este tipo de corpus con una doble finalidad: por un lado, porque consideramos que en proyectos como el de Teletándem el alumno italofoño tiene la posibilidad de profundizar en las características y en la dinámica de la interacción con un nativo español, mejorando así su interlengua no solo en los aspectos puramente lingüísticos sino también en las estrategias pragmáticas que pone en marcha el HN; por otro, porque en este tipo de interacción entre HN/HNN ambos saben que son estudiantes de la lengua materna del interlocutor, lo que les permite tanto hacer preguntas sobre la lengua meta como recibir correcciones. El HNN, en efecto, solicita expresamente que su interlocutor le corrija, mostrándose dispuesto tanto a corregir como a aceptar las correcciones.

5. La réplica afirmativa *vale*

El operador *vale* forma parte de un microsistema compuesto por partículas muy variadas como *mh*, *sí*, *ya*, *claro*, *desde luego*, *por supuesto*, etc, que no se describe de forma global y sistemática en la bibliografía que se dedica al análisis de la conversación y en la bibliografía sobre marcadores del discurso. Algunos de sus miembros aparecen analizados en lo que la crítica llama “turnos del oyente” (Cestero 2000), “fáticos” o “marcadores de recepción” (Gallardo 1998) para definirlos, insistiendo en que carecen de valor semántico porque su significado no es de tipo proposicional⁵.

Martín Zorraquino y Portolés (1999), en su estudio ya clásico sobre marcadores del discurso, clasifican *vale* como una partícula de la conversación y la incluyen en el grupo de marcadores de modalidad deóntica, que contiene expresiones cuyos usos reflejan actitudes del hablante relacionadas con la expresión de su voluntad. La *Nueva gramática de la lengua española* la agrega a otros adverbios como *sí*, *claro*, *ya*, *bien*, *de acuerdo*, *bueno* que “expresan afirmación o aceptación” (2009:2369)⁶. Las mismas funciones aparecen adjudicadas a *vale* en la literatura crítica más específica: Fuentes (2009: 346) define esta partícula como un operador modal que en respuestas “indica acuerdo con el otro interlocutor, sea con una información, sugerencia, ofrecimiento...”. Citamos por último el contenido de la voz “vale” del *Diccionario de partículas del español* redactada por Xosé Padilla: “Indica aceptación de lo dicho o acuerdo, con frecuencia, de cierre”.

Así pues, como podemos observar, las propuestas conceptuales de la bibliografía consultada no nos permiten distinguir en un mismo contexto onomasiológico el uso de este operador del empleo de otros operadores equivalentes que señalan acuerdo, como *sí*, *claro*, *ya*, *ajá*, etc. Sería necesario, para ello, contar con una descripción de las instrucciones procedimentales de esta partícula que nos permita diferenciarla de otras concurrentes en el mismo contexto. Propondremos en el presente trabajo, la hipótesis que hemos formulado en Solís 2012⁷: el enunciador utiliza esta partícula para indicar que la información que se le ha

⁵Sobre esta visión “no semántica” de su significado véase Vázquez (2003: 119): “Aunque no tengan un significado referencial, sí son portadores de otro tipo de significado, llamémosle fático, social, etc.”. Consúltense además, Gallardo (1994: 243): “Los continuadores (‘sí’, ‘claro’, ‘ya’, ‘ajá’, ‘mmhm’) son emisiones no informativas que se limitan a ratificar la postura del oyente”; también Cestero (2005: 43-48) subraya su falta de significado semántico.

⁶Desde el punto de vista que defenderemos en este trabajo, afirmar y aceptar son dos operaciones metalingüísticas distintas para las que la lengua pone a disposición del hablante operadores distintos: con la primera el hablante informa de su posición respecto al dato; con la segunda acepta el dato ya propuesto en la interacción. Para un desarrollo más completo de estas distinciones véase Solís y León (2016b).

⁷Para un análisis más extenso de las instrucciones procedimentales de *vale* en relación con otros elementos que conforman el microsistema de la afirmación en español, véase Solís (2012).

propuesto entra a formar parte del *common-ground* que comparte con su interlocutor y que le asigna a esa información un valor “operativo” en su mundo extralingüístico, es decir, que considera que le sirve para hacer algo más con ella que la simple aceptación de la información propuesta por su interlocutor⁸. Consideramos prueba de este valor “operativo”, el hecho de que ante el siguiente intercambio:

- (1)
A: ¿ Mañana trabajas?
B: sí/ vale

si B elige *sí* interpretaríamos que está respondiendo afirmativamente a la pregunta, y que podría asimismo estar aceptando la propuesta (el operador *sí* es neutro respecto a la operatividad, no la explícita); en cambio, si contesta *vale* se activa solo la segunda posibilidad, es decir, B estaría aceptando lo que A propone; yendo “más allá” de la simple información de la aceptación del dato lingüístico. Con el operador *sí* el enunciador señalaría que posee o acepta una determinada información, mientras que con *vale* manifestaría que posee esa información, pero no solo en una dimensión del “saber” metalingüístico sino también en la del “hacer” extralingüístico. Eso sí, su “operatividad” puede consistir simplemente en señalar que la información que se ha adquirido le permitirá al enunciador actuar posteriormente teniéndola en cuenta.

Uno de los efectos expresivos más frecuentes que se generan con el valor “operativo” de *vale* es el cierre de tópico o el cierre de conversación. Al explicitar que considera operativa la información recibida, el hablante, usando *vale*, señala que está listo para actuar con ella, bien concluyendo la acción de escucharla, bien pasando a otro tópico, acción, etc.

Teniendo en cuenta las precedentes hipótesis de instrucciones procedimentales que diferenciarían a *vale* de *sí* y de los demás miembros del microsistema de operadores de “afirmación”⁹, pasamos a ilustrar el uso que de este operador se hace en nuestros textos.

6. Resultados

A continuación presentamos en términos numéricos los usos de *vale* de HN en los diálogos que estamos analizando

Ocurrencias de <i>vale</i> en 120 minutos de conversaciones	Corpus CORINEI
HN	80
HNN	179

En las conversaciones del corpus CORINEI se les da a los participantes la instrucción de que tienen que entregar a sus profesores una conversación grabada de 15 minutos en la que hablen de temas relacionados con su entorno familiar, personal y el mundo de los estudios. La información que se va ofreciendo tiene así pues la finalidad de permitir conocerse realizando una tarea didáctica que se materializa simplemente con su grabación. Es sorprendente la diferencia de frecuencia de este operador según la tipología de hablantes que participan en ella:

⁸ Acerca del significado que asignamos al término “operacional”, véase la diferencia entre DIRE y FAIRE en la gramática operacional de Adamczewski y Gabilan (1992) y a la diferencia entre los verbos PEDIR y PREGUNTAR o TENER y HABER en español.

⁹ Por falta de espacio no ilustramos todos los valores de los operadores de este microsistema; remitimos para ello a Solís y León (2016b).

los HN lo usan en 80 ocasiones, los HNN, en cambio, lo hacen en 179 en el mismo intervalo de tiempo, es decir, lo usan más del doble de veces que los HN.

Para poder observar desde otra perspectiva estos resultados citamos los datos que hemos obtenido del análisis de dos corpus de diálogos *task-oriented*: uno de nativos españoles (corpus *Pr.A.T.I.D.*¹⁰ *nelle lingue europee*) y otro de interlengua (corpus E.L.E.I.); en este último los participantes eran ambos aprendices italianos de ELE. Los hablantes itálofonos del corpus *Pr. A.T.I.D.* también eran alumnos de español y de los mismos niveles que estudiamos en este trabajo (intermedio y superior). Los diálogos *task-oriented* están orientados a la búsqueda de información para poder resolver un problema. Los resultados de empleo de *vale* en estos corpus son los siguientes:

Ocurrencias de <i>vale</i> en 120 minutos de conversaciones	PRATID (HN)	ELEI (HNN)
HN	222	
HNN		10

Antes de comentar estos datos tan divergentes es necesario hacer alusión a la diferente finalidad de las tipologías dialógicas implicadas. En los textos del corpus *Pr. A.T.I.D.* intervienen dos hablantes para realizar la tarea de encontrar las diferencias entre dos viñetas que contienen dibujos ligeramente diferentes. Llevar a cabo esta tarea requiere un esfuerzo operativo, pues los participantes están obligados a proponer detalladas explicaciones, a comprobar continuamente el grado de comprensión y de cooperación recíproca. Las respuestas y señales de acuerdo garantizan el desarrollo con éxito de la tarea, e indican que se ha comprendido y aceptado el proyecto del otro participante. *Vale* es uno de los operadores que señalan tal operatividad. Esto explica, precisamente, su alto número de ocurrencias en el corpus *Pr. A.T.I.D.* de HN.

Sin embargo, los HNN, en la misma tipología dialógica que debería inducirlos a utilizar este instrumento conversacional, lo emplean escasamente; en cambio, en la tipología conversacional “hablar por hablar” que caracteriza las conversaciones del corpus CORINEI, los HNN lo utilizan mucho más frecuentemente que los HN. ¿Cómo se podría justificar tal diferencia?

Desde nuestra perspectiva, tal divergencia podría achacarse efectivamente a la presencia de HN en el diálogo con los HNN. Ante un hablante competente, los HNN podrían querer manifestar la mayor competencia comunicativa posible usando un operador como *vale* que a los oídos de un HNN puede ser un símbolo lingüístico con una especial valencia españolizante.

6.1. Resultados de los usos de *vale* en HNN en el corpus CORINEI

El contraste que acabamos de delinear nos obliga a profundizar en la descripción de los usos que del operador *vale* hacen los hablantes del corpus CORINEI, ya que su frecuencia de uso diverge notablemente de la de los HN en ese mismo corpus.

Los resultados obtenidos en estos estudiantes, cuya formación ha sido exclusivamente guiada, delinean una situación dispar, pues encontramos usos de *vale* perfectamente alineados con el uso del español peninsular espontáneo, hiperuso e hipouso del operador, empleos que parecen depender de la L1 italiana y, por último, usos que podríamos considerar no alineados ni con el español L1 ni con el italiano L1.

¹⁰ El corpus *Pr.A.T.I.D. nelle lingue europee* (a partir de ahora simplemente *Pr.A.T.I.D.*) ha sido dirigido por Renata Savy. Este corpus es consultable en la red en la página www.parlaritaliano.it.

6.1.1. Funciones en HNN semejantes a las presentes entre HN

Empecemos describiendo los usos semejantes a los que realizan los HN. En primer lugar, en nuestro corpus se recogen usos en los que el hablante expresa aceptación, normalmente ante actos de habla que se interpretan como propuestas¹¹:

a) Aceptación de propuestas

(2)

110 B: pues, entonces ¡vamos a hablar de otro tema!

111 A: *vale*, otro tema, ehm u tú...y entonces ¿tienes un niño?

112 B: sí, tengo uno

2011_SA_ROSCA_ISLEAMAR1

Con *vale* el hablante A acepta la propuesta inmediatamente precedente de B, *vamos a hablar de otro tema*, repitiendo a continuación una parte de esa intervención, *otro tema*¹².

También se utiliza con la función de cierre de tópico:

b) Cierre de tópico

(3)

35 A: aaaah..aquí se dice // que cuando un hombre o una mujer no come puede significar dos cosas: o está enamorado/ y por eso no come o está enfermo

36 B: aquí, no, la verdad // ¡Yo no lo he oído nunca aquí!

37 A: *vale* /¿y has trabajado hoy?

2014_NA_ANMIN_ ANBELTAU 2

El *vale* del HNN en el turno 37 supone el final de una secuencia que se había introducido en la conversación: ante la reacción del hablante B en 36, A cierra inesperadamente el tópico con *vale* sin dar más explicaciones a B y procede a cambiar el rumbo de la interacción: *¿y has trabajado hoy?*

En el siguiente fragmento A y B tratan de ponerse de acuerdo para fijar la próxima cita telefónica; en 84 A señala que han llegado a un acuerdo, tomando nota del compromiso, y cierra a la vez el tópico, añadiendo a continuación una despedida.

c) Despedida

(4)

80 A: hablamos luego porque tengo que ver tu tatuaje!

81 B: Sí, ¡te espero! / Y luego te lo envío.

82 A: ¡acuérdatelo!

83 B: Sí, sí, ¡me acuerdo!

84 A: *vale*, ¡hasta luego!

85 B: ¡adiós Annalisa!

2014_NA_ANMIN_ ANBELTAU 2.

¹¹En la transcripción de los ejemplos señalamos con la letra A el turno del HNN italo-fónico y con la letra B el del HN español. Las pausas normales se señalan con // y las pausas mínimas con /. Los alargamientos con (:) y el cambio de estructura sintáctica con el signo +.

¹²Sobre las repeticiones en la interacción nativo/no nativo como estrategia de aprendizaje para el no nativo, véase Bazzanella (1999: 205-225), especialmente en lo relativo a la “etero-ripetizione” (211-215).

d) Uso “fático”

Aparecen en nuestros textos interpretaciones que hemos denominado “fáticas”: sirven para señalar que una información está entrando en el *common ground* de la conversación, como se puede apreciar en:

- (5)
 26. B: en Bilbao //¿lo conoces?
 27. A: no, ¿te ha gustado?
 28. B: sí, ¿no lo conoces?
 29. A: no
 30. B: está en el norte
 31. A: *vale*
 32. B: es una ciudad

2014_SA_MASAS_TELUCEST

En el turno 31 de A, *vale* señala que está recibiendo la información, y que, de alguna forma, la acepta para que forme parte de un patrimonio de conocimiento común entre los interlocutores.

Así mismo es posible percibirlo como señal de que el hablante se está alineando desde el punto de vista informativo con su interlocutor, como en:

- (6)
 16 B:¿estás loca? No se puede / porque tenemos que hacer muchas cosas
 17 A: ¿cosa?
 18 B: tenemos que ir a la universidad
 19 A: ¡Nooo! (risas)
 20 B:/entre semana yo tengo clase
 21 A: *vale, vale* y así puedo conocer tu profesora de italiano

2015_NA_ANMIN_ANBELTAU 3

El hablante B está presentando una información que A no está teniendo en cuenta y la repite en varias ocasiones (*no se puede porque tenemos que hacer muchas cosas; tenemos que ir a la universidad; entre semana yo tengo clase*). Sólo en el turno 21 A recoge esa información con un *vale vale* y se alinea con la información presentada. Además, A señala también de esta forma el cierre de la secuencia.

e) Corrección

- (7)
 53 A: Y mañana ¿tienes que ir en la universidad?
 54 B: se dice “a” la universidad
 55 A: ah, ok, ¿tienes que ir a la universidad?
 56 B: sí
 57 A: y ¿tienes muchos cursos?
 58 B: “clases”
 59 A: ah, *vale*, ¡es verdad! Porque en italiano es “corso”
 60 B: ah, claro.
 61 A: ok, ¿tienes muchas clases?

2011_SA_ROSCA_ISLEAMAR1

En el ejemplo que acabamos de presentar el HNN en el t. 59 señala con *vale* que ha aceptado la corrección que B le ofrece en el t. 58 y poco después, t. 61, usa esa información en la reformulación de su pregunta *¿tienes muchas clases?* El valor operativo de *vale* se muestra plenamente asumido en esta intervención del HNN.

6.1.2. Funciones en HNN no semejantes a las presentes entre HN

Ahora bien, junto a los anteriores usos de *vale* de los HNN que, como se puede apreciar, representan empleos idénticos a los que realizaría cualquier nativo español, encontramos algunos casos ambiguos, que pueden resultar poco adecuados para un nativo o incluso generar efectos completamente indeseados. Se trata de implicaturas que nacen por un uso de *vale* poco plausible pragmáticamente en el contexto en que se emplean. Antes de proporcionar ejemplos de lo que consideramos implicaturas no deseadas, hemos de puntualizar y precisar este concepto.

6.1.2.1 Las implicaturas no deseadas en el uso de marcadores del discurso

La mayor parte de los estudios que se ocupan de adquisición de marcadores en el ámbito de L2 centran su atención en su variedad, en su frecuencia de uso, en las fases del desarrollo de la interlengua en que se introducen, en la influencia de la L1, o bien, en la dificultad de adquisición de algunas de estas partículas. No se ha prestado mucha atención hasta ahora a un fenómeno que cualquier profesor de L2 ha podido constatar y que se relaciona directamente con las implicaturas: los alumnos, especialmente los que han alcanzado niveles intermedios y avanzados de competencia comunicativa, a veces utilizan marcadores del discurso, diríamos, “fuera de lugar” generando en cada caso implicaturas no deseadas. Este tipo de implicatura no aparece enunciada como tal en la fundamental conferencia de Paul Grice de 1967 titulada “Logic and conversation”; en ella, sin embargo, se sientan las bases de un concepto de gran importancia para comprender los mecanismos que operan en la conversación: el significado implícito. Los hablantes cuando hablan no solo dicen cosas sino que también implican. Lo implicado depende de lo dicho y de algunos principios comunicativos que Paul Grice resumió en su Principio de cooperación y en sus máximas y otros autores, como Dan Sperber y Deirdre Wilson, simplificaron en el Principio de Relevancia (Sperber y Wilson 1986).

El concepto de “implicatura no deseada” ha sido explorado en el ámbito de aprendizaje de segundas lenguas, por lo que sabemos, solo en los estudios que se ocupan de sociolingüística. Así, datan de los años 80 del siglo pasado (1983), los primeros trabajos que hablan de ‘pragmatic failure’. J. Thomas se percata de que sus alumnos cometen errores en su comportamiento lingüístico, e incluso en la selección de la palabra, porque no se dan cuenta de que lo que dicen es distinto de lo que comunican (1983: 91)¹³. Mientras lo que dicen corresponde al contenido proposicional del enunciado, lo que se comunica es toda la información que se transmite con el enunciado, pero que es diferente de su contenido proposicional. Ese contenido implícito recibe el nombre de implicatura en la teoría pragmática de Paul Grice (1975).

Thomas habla de dos tipos distintos de fallos pragmáticos: *pragmalinguistic failure* y *sociolinguistic failure*. En el primero el aprendiz asigna una fuerza pragmática a una estructura lingüística que es diferente de la fuerza pragmática que le asigna normalmente el HN. Es lo que sucede, por ejemplo, cuando no le decimos a un alumno que ante un contexto como: *¿Te*

¹³ Para el error sociopragmático en estudiantes españoles de inglés como L2, véase Padilla (2001a/b).

importa que fume?, es posible conceder el permiso de distintas formas. Si contestamos repitiendo un elemento como en *no, no / fuma, fuma*, o *sí, sí, fuma, fuma, tranquila*, estamos concediendo el permiso de forma plena (sobre la concesión del permiso en español véase Matte Bon 1997). Si la respuesta no contempla la reiteración de un elemento, en cambio –es lo que ocurre en respuestas como *sí /no /fuma*– la concesión parece relucante e incluso negada. Al no respetar la reiteración, se genera la implicatura de que el hablante no está usando la lengua como se hace habitualmente, a saber, concediendo el permiso pleno, porque, por ejemplo, no quiere concederlo por algún motivo. Es fácil que los aprendices de ELE, si en su lengua materna no poseen tal mecanismo reiterativo, se limiten a usar un solo elemento para señalar la concesión del permiso, sin darse cuenta de que de esa forma un HN entenderá que se trata de una concesión relucante.

Otros ejemplos de estrategias transferidas de una forma inapropiada de la L1 a la L2 se dan en otros actos de habla como, por ejemplo, los de tipo indirecto. A un ruso que estudia español tenemos que enseñarle que en esta lengua para construir una petición cortés se puede utilizar una estructura interrogativa formada por poder + infinitivo: *¿Puede pasarme la sal?* y que tras ese acto de habla no queremos preguntar a nuestro interlocutor si es capaz de realizar la acción del infinito, pues no estamos evaluando sus capacidades físicas, sino que le estamos pidiendo que nos pase la sal. Sin embargo, en ruso esta estructura no se usa para una petición sino para obtener información precisamente sobre la potencialidad de la acción (Thomas 1983).

En el presente trabajo nos concentraremos en dos tipos de implicaturas: las implicaturas convencionales que se derivan directamente del significado procedimental de *vale* y no de factores contextuales o situacionales y las implicaturas conversacionales. Así, en el primer caso cuando enunciamos la conocida frase *Era pobre pero honrado*, estamos implicando de forma consciente por medio del operador *pero* que la relación entre <ser pobre> y <ser honrado> es algo inhabitual o inesperado. En nuestro caso, cuando un HNN enuncia:

(8)

B: ¿qué has hecho durante el día de hoy?

A: *Vale* // Hoy me he levantado a las seis y media

B: ¡Madre mía, qué temprano!

A: Es así casi todos los días

2015_SA-AMFAD_JUBER2

utilizando un *vale* para responder a una pregunta, está generando una implicatura convencional que nosotros consideraremos “no deseada”, es decir, el hablante A está “reinterpretando” la pregunta como “operativa”; implicando que la pregunta que le acaban de hacer no consiste en una pregunta para saber, sino en una pregunta que sirve como estímulo, como propuesta, para que él empiece, por ejemplo, un ejercicio didáctico. Con *vale* manifiesta su aceptación de la propuesta. Este tipo de interpretación, sin embargo, no sería el que A “desearía” en esta conversación en la que B le está planteando una pregunta, no una propuesta de ejercicio, para saber qué ha hecho por la mañana.

Este tipo de *vale* al principio de turno, se da como réplica a una pregunta frecuentemente en nuestros textos, sin que se respeten pausas de transición con la enunciación sucesiva:

(9)

100 B: yo también acabo este-este viernes (y:) / ¿ellos qué han dicho de los libros? / mi libro favorito es el ‘rayuela’ de julio cortázar // ¿lo conoces?

101 A: ah *vale* lo conozco como autor / ya lo he escuchado

2014_NA_MICIO_NOBAÑNAV1

El segundo tipo de implicaturas que hemos observado en nuestros textos son de tipo conversacional, como la generada en el siguiente ejemplo:

(10)

A. Espero / y ¿has ido al festival en Madrid?

B. Sí, estuve // llegué ayer

A. Ah vale

B. y la verdad es que me + nos lo pasamos muy muy muy bien

A. ah vale

B. Ganamos el festival

A. vale

B. hemos quedado primeros de España / así que se supone que ahora tenemos que ir a Portugal a representar la canción

A. ajá

B. porque bueno / vinieron // vino un grupo de Portugal a representar su canción

A. mhm

B. y a cambio nosotros tendríamos que ir allí en octubre / pero no sabemos si vamos a ir

A. ajá

2015_SA-AMFAD_JUBER2

Si nos fijamos en el tercer *vale*, este aparece después de una noticia que B presenta con entusiasmo: *Ganamos el festival*. Ante la expresión de algo que se supone un éxito para el hablante, no se suele responder con un *feedback* de cierre como *vale*, sino con una evaluación positiva como *¡qué bien!*, *¡estupendo!*, *¡fantástico!*, etc. El cierre del tópico por medio de *vale* genera una implicatura conversacional de falta de interés, seguramente no deseada por parte de A. En este par adyacente, ante una noticia de éxito un hablante nativo espera una reacción positiva por parte de su interlocutor; al utilizar *vale*, se consideraría que el hablante no quería reaccionar positivamente ante la noticia, cerrando el tópico.

Además de los contextos anteriores, de respuesta a una pregunta y de reacción ante una buena noticia, encontramos otros contextos en nuestros textos que generan implicaturas no deseadas, como:

Vale de reapertura de tópico

(11)

A: Los otros meses hay cursos

B: ajá

A: y agosto

B: ajá

A: las universidades no hay nadie, <risas> ni cursos ni exámenes.

B: Claro, estás en vacaciones.

A: *vale* después de los examen un mes de vacaciones,

B: Ajá

2015_SA-AMFAD_JUBER2

Con *vale* el hablante A cierra el tópico del mes de agosto, mes de vacaciones en la universidad. Sin embargo, esta intención, legítima con el uso de *vale*, implicaría que el mismo hablante que cierra no vuelve a abrir el tópico en la misma unidad prosódica. Podríamos incluir después de un *vale* una pausa y, a continuación, una nueva propuesta, información nueva pero no una reformulación de lo ya presentado. El cierre es sin duda uno de los efectos expresivos más notables en el uso de *vale* en el habla del nativo, pero la diferencia respecto al uso correcto es que no volvemos a dar más información después de haber indicado que estamos cerrando el

tópico. Todo parece indicar que A está haciendo un uso impropio de *vale* porque le está revistiendo de una función de reformulación en cierre que no desempeña en español y que es propia de un operador que existe en su lengua materna: *infatti*.

Desde nuestro punto de vista el HNN con *vale* está indicando que acepta la información que le da su interlocutor, señalando a su vez que cierra la secuencia porque ya le ha atribuido un valor “operativo”. Al introducir una reformulación está generando una “implicatura de reapertura no deseada” en español. En italiano, en cambio, el tópico quedaría cerrado tras la reformulación.

Vale “fático” con implicatura de mecanicidad o automaticidad

Los HNN recurren a un *vale* fático poco plausible en una conversación que no tiene una finalidad operativa, como la de los diálogos “hablar por hablar” del corpus CORINEI. Este tipo de implicatura podría estar justificado en otras tipologías dialógicas, como cuando se dan instrucciones o en diálogos de servicios, donde el valor fático-operativo estaría más justificado. Un ejemplo paradigmático del efecto expresivo fático lo tenemos en el fragmento que hemos comentado anteriormente:

(12)

A. Espero / y ¿has ido al festival en Madrid?

B. Sí, estuve // llegué ayer

A. Ah *vale*

B. y la verdad es que me + nos lo pasamos muy muy muy bien

A. ah *vale*

B. Ganamos el festival

A. *vale*

B. hemos quedado primeros de España / así que se supone que ahora tenemos que ir a Portugal a representar la canción

A. ajá

B. porque bueno vinieron // vino un grupo de Portugal a representar su canción

A. mhm

B. y a cambio nosotros tendríamos que ir allí en octubre / pero no sabemos si vamos a ir

A. ajá

2015_SA-AMFAD_JUBER2

En esta secuencia de operadores en función de continuadores se puede observar el uso fático que la hablante A está haciendo de su turno, que se caracteriza visiblemente como una serie de “turnos de apoyo” como oyente. La hablante A no tiene intención de tomar la palabra, sino que quiere dejar que hable su interlocutor. Como hemos visto, ni siquiera reacciona positivamente ante una buena noticia que este le comunica. Parece como si quisiera que fuera pasando el tiempo de habla de su compañera sin mayor involucración por su parte. Sin embargo, en los turnos de apoyo en que utiliza el *vale* de forma fática, se genera una ulterior implicatura: la de desinterés, apatía o prisa por que su interlocutor acabe de hablar.

La HNN podría pensar que su uso de *vale* sirve para construir una imagen de sí misma colaborativa, participativa y activa en la conversación que está manteniendo con el HN; sin embargo, no es así. El hecho de cerrar el tópico con *vale*, en lugar de con otros fáticos como *sí*, *ya*, *ajá* o *hum*, produce el significado implícito de que no hay más que decir a ese propósito: desinterés, desgana, prisa por acabar, etc. podrían ser las implicaturas que se generen.

Vale de cierre de secuencia confirmativa

En esta microsecuencia A quiere saber en qué dirección B estudia la traducción, si lo hace a su lengua materna o no (*¿y traduces de español a italiano?, ¿o también de italiano a español?*); tras una secuencia colateral debida a un pequeño malentendido, A justifica su pregunta, introduciendo el tópico de que es más difícil traducir hacia una lengua distinta de la propia (*porque aquí hacemos las dos juntas y creo que pero que es más difícil traducir del italiano al español para mí*) y añadiendo argumentos (*porque no conoces bien la lengua*). B se alinea con la posición de la HNN y señala finalmente: *bueno, sí, claro, siempre es más difícil traducir cuando no traduces a tu lengua*:

(13)

163 A: ah, vale, ¿y traduces de español a italiano? // ¿o también de italiano a español?

164 B: no lo sé, no he hablado, no lo sé, la asignatura se llama Lengua y traducción italiana, creo // pero, no lo sé / no estoy segura.

165 A: porque aquí hacemos las dos juntas y creo que pero + que es más difícil traducir del italiano al español para mí.

166 B: ¿sí?

167 A: sí, porque no conoces bien la lengua, el español

168 B: bueno / sí / claro // siempre es más difícil traducir cuando no traduces a tu lengua

169 A: *vale* ¿y ya has empezado a traducir algo o no?

2014_SA_MASAS_TELUCEST

En esta microsecuencia A está pidiendo implícitamente un acuerdo sobre sus afirmaciones y al final B corrobora su opinión. Para cerrar el tópico A utiliza *vale* y cambia de tema (*vale ¿y ya has empezado a traducir algo o no?*). La implicatura no deseada del *vale* de la HNN se generaría porque no es esperable un acuerdo desde el punto de vista operativo con una información que ella misma ya había propuesto en los turnos anteriores. Al indicar con *vale* que la información aceptada pasa a formar parte del patrimonio compartido, resulta poco apropiada: no es muy coherente señalar que se acepta como nuevo algo que el mismo hablante había propuesto para su asunción en el discurso anteriormente. En este contexto, un HN hubiera podido utilizar el operador *claro*, que vehicula un compromiso con el punto de vista expresado en el turno anterior.

Este uso de *vale* en contextos de confirmación puede generar otras implicaturas, como por ejemplo, la que podemos apreciar en el siguiente fragmento de conversación:

(14)

30.B: pero el de alemán salió mal, porque yo me había preparado la exposición

31. A: mh

32. B: y me salió bien, pero mi compañera no, porque se puso, claro porque como era de alemán, nos cuesta mucho y ella se puso a leer y entonces la profesora le empezó a decir, ehm, Asunción es que esto no es para leer, y toda la clase mirando, cuando acabamos se puso a llorar mi amiga

33. A: uff, que male

34. B: ya, pero bueno, no creo que suspenda tampoco, pero bueno. Es que hemos tenido mala suerte con los profesores de alemán porque les gusta ridiculizarte

35. A: mhmh

36. B: delante de la gente, ...se pasa mal, sí.

37. A: sí, son profesora que no está muy bien, por ejemplo, nosotros también tenemos algunos que son así, pero se complican la vida

38. B: sí, sí, sí

39. A: también para el aprendizaje no está bien

40. B: no

41. A: porque te sale todo mal, porque estás nervioso
 42. B: es que vas con miedo a clase, de a ver qué me dice hoy
 43. A: ehm, *vale*
 44. B: así que bueno, ya veremos

2014_NA_MIDAN_LOMORMOR2

En esta ocasión, como en el ejemplo (13) la HNN vuelve a recurrir a un *vale* en un contexto confirmativo. Se habría podido esperar un *ya*, *entiendo*, una réplica afirmativa que fuese en la línea de señalar la adhesión al compromiso del interlocutor, o un *claro*, pues lo esperable es que el hablante A vaya hacia B, oriente su intervención en esa dirección. Con *vale* estamos ante un cierre neutro desde este punto de vista, dando a entender, por ausencia de operadores de compromiso, que A no se siente implicada, involucrada con lo que ella misma había enunciado anteriormente.

Del análisis de nuestros corpus, podríamos deducir que algunos HNN tienen interiorizado un conocimiento específico de la interlengua sobre la función que desempeña el operador *vale* en español. Por los ejemplos de uso que hemos visto, parecen considerar que *vale* se usa para señalar ‘participación’, ‘cooperación’, ‘seguimiento’, ‘apoyo’ en cualquier tipo de contexto y más allá de la intención comunicativa que transmita el acto de habla en el que se utilizaría este operador. Se deja completamente de lado su valor operativo, crucial para comprender en su plenitud la operación metalingüística que desempeña. Este es precisamente el punto que tenemos que reforzar en nuestras clases. El HNN observa, por otra parte, que *vale* es un operador frecuente en el discurso de un nativo, lo que le lleva a utilizarlo por empatía con su interlocutor.

Al contrario de lo que se podría pensar, este tipo de errores no son corregidos por los HN en nuestros textos.

6.1.3. Funciones en HN que no aparecen HNN

Una de las manifestaciones de *vale* en nuestros textos, que se dan solo en las intervenciones de los HN, es el uso de *¿vale?* como petición de aceptación de una propuesta:

(15)

36 B: lo que pasa es que debería estar en cuarto, pero, como cuando estaba al final del segundo, terminando el segundo, tuve un niño, pues el año pasado no me inmatriculé y este año he empezado de nuevo el tercero.

37 A: ah, ok, *vale*, entiendo entiendo. Y tú puedes decirme si hay errores cuando hablo, *¿vale?*

38 B: *vale*, *vale*, hasta este momento no hay muchos

39 A: ah, ¡menos mal!

2011_SA_ROSCA_ISLEAMAR1

6.2. ¿Influencia de la L1, interlengua?

Si recurrimos, en cambio, a observar de qué dispone el italo-fono en su sistema para indicar réplica de respuesta afirmativa, nos daríamos cuenta de que, entre otras partículas, dispone de

*okay*¹⁴, de *va bene* (cfr. Andorno 2008, 2016, Andorno y Rosi 2016) y de *infatti*. Encontramos en nuestros diálogos numerosas ocurrencias de *okay*, como podemos observar en el ejemplo precedente, en *ah, ok, vale, entiendo entiendo. Y tú puedes decirme si hay errores cuando hablo, ¿vale?* En este turno se da la presencia redundante de tres índices de aceptación: *ok, vale* y “entiendo, entiendo”, muestra quizás de una representación “débil” de *vale* como operador de aceptación.

En nuestro corpus de estudios los participantes itálofonos también recurren a operadores inexistentes en la L2, como *va bien* y *va be'*:

(17)

B: llevamos 17 minutos, si quieres para aquí y continuamos otro día

A: sí, *va bien*.

2013_NA_EMFRE_ANJIMMOR

(18)

A: los verbos tengo que revisionar yy

B: revisar

A: sí, ¿re? ¿revisar?

B: sí.

A: revisar *va be'*, revisar.

2014_SA_FLFAU_LUMARMAR1

Respecto a *infatti*, hemos visto poco antes cómo *vale* “hereda” sus funciones de “confirmador”.

7. Conclusiones

Para resumir nuestras observaciones, el estudio de los usos de *vale* por parte de alumnos italianos de niveles intermedio y superior siguiendo exclusivamente una enseñanza guiada nos permite trazar el siguiente esquema:

(1) los HNN, cuando hablan entre ellos, emplean escasamente el operador *vale* en diálogos *task-oriented* que, por su misma naturaleza comunicativa, deberían inducirlos a utilizarlo con una alta frecuencia; en cambio, en la tipología conversacional “hablar por hablar” –menos “operativa” – que caracteriza las conversaciones del corpus CORINEI, los HNN, al hablar con HN, lo utilizan mucho más frecuentemente que los HN. Estos datos parecen corroborar la hipótesis de que la presencia de HN favorece el empleo de marcadores conversacionales como *vale*. Ante un hablante competente, los HNN podrían querer manifestar una mayor competencia comunicativa posible usando un operador que les parece “muy español”. El HNN trata de dar de sí una imagen de persona que sabe cuáles son los aspectos más característicos del español hablado para que el HN tenga de él una buena impresión. Esto explicaría tanto su abuso como los fallos pragmalingüísticos que hemos descrito.

¹⁴Es innegable la cada vez más extendida presencia de *okay* en el discurso oral del español peninsular, pero no entraremos en ello porque excede a los objetivos de este estudio. Este operador todavía no figura en los Diccionarios de marcadores del discurso.

(2) La mencionada alta frecuencia de uso se corresponde frecuentemente con usos “fuera de la norma”, junto con intervenciones semejantes a las de los HN en contextos de aceptación, acuerdo, petición de confirmación, cierre de tópico y *alignment*.

(3) En algunas conversaciones *vale* no aparece nunca, y si lo hace es en boca del HN. Su uso por parte del HN no provoca siempre una reacción imitativa en el HNN. Junto a estos casos más o menos adecuados encontramos también conversaciones en que se nota un claro abuso del operador *vale* por parte de HNN.

(4) Cuando los HNN usan *vale* en contextos que resultan poco adecuados o inadecuados a oídos de un nativo, el HN no interviene nunca con manifestaciones de incompreensión o reacciones correctivas. Esto nos lleva a pensar que los HN no perciben fácilmente este tipo de fallos interaccionales o no los consideran graves comunicativamente.

(5) Por lo que respecta a los fallos pragmáticos, todo parece indicar que los HNN que han incurrido en ellos no han comprendido la instrucción procedimental que vehicula la partícula *vale*, especialmente el efecto expresivo que se deriva de su naturaleza “operativa” y de cierre. Creemos por lo tanto que quizás una reflexión sobre la operación metalingüística que está detrás de la réplica afirmativa *vale* presentada en el aula de forma explícita, permitiría a los alumnos ser más conscientes del uso de este operador y de los fallos a que puede estar sujeto.

Desde nuestro punto de vista, llevar al aula de ELE este tipo de instrucción procedimental, explicándola de forma explícita y ejemplificándola en contextos de lengua reales contribuiría a una mejor comprensión de este instrumento interaccional y de sus posibles efectos comunicativos.

El profesor de ELE tiene que favorecer la reflexión metalingüística del alumno italiano sobre el uso de *vale*. Para ello, no basta con describir en sí la palabra sino que es necesario que profesor y alumno analicen el contexto previo, la intención comunicativa que se manifiesta en esa intervención precedente y que observen qué sucede cuando se ofrece una respuesta que no es la que se espera en esa cultura. Todo ello se ha de hacer a través de ejemplos reales de lengua, pues es en ese tipo de contexto donde se ponen de manifiesto los principios que gobiernan la interacción.

BIBLIOGRAFÍA

- Adamczewski, H., Gabilan, J. P. (1992), *Les clés de la grammaire anglaise*. Paris, Armand Colin.
- Andorno, C. (2007), *Apprendere il lessico: elaborazione di segnali discorsivi (sì, no, così)*, in M. Chini, P. Desideri, M.E. Favilla, G. Pallotti, (eds.) *Imparare una lingua: recenti sviluppi teorici e proposte applicative*, Perugia, Guerra, 95-122.
- Andorno, C. (2008), *Entre énoncé et interaction: le rôle des particules d'affirmation et négation dans les lectures d'apprenants*, in “AILE”. Acquisition et interaction en langue étrangère 26, 173-190.
- Andorno, C. (2016), *Quando affermare non è confermare. Per uno studio di sì a confronto con esatto, infatti, già (e okay)*, “Testi e linguaggi”. Rivista di studi letterari, linguistici e filologici dell'Università di Salerno 10, 89-118.
- Arroyo Fernández, I., León Gómez, M. (2016), *La estrategia de afirmación del italiano appunto*, “Testi e linguaggi”. Rivista di studi letterari, linguistici e filologici dell'Università di Salerno 10, 69-89.
- Bardel, C. (2004), *La pragmatica in italiano L2: l'uso dei segnali discorsivi*, in F. Albano Leoni, F. Cutugno, M. Pettorino, R. Savy, R. (eds.), *Il parlato italiano. Atti del convegno nazionale* (Napoli 13-15 febbraio 2003), Napoli, D'Auria. (CD-Rom)

- Bardovi-Harlig, K., Dörnyey Z. (1998), *Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning*, in "Tesol Quarterly" 32, 233-262.
- Bazzanella, C. (1999), *Forme di ripetizione e processi di comprensione nella conversazione*, in R. Galatolo, G. Pallotti (eds.), *La conversazione. Un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*, Milano, Raffaello Cortina, 205-225.
- Campillos Llanos, L. (2014), *Análisis de errores pragmático-discursivos en un corpus oral de español como lengua extranjera*, in "Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación" 58, 23-59. [en red: <https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/viewFile/45469/42753> fecha de consulta enero 2017]
- Campillos Llanos, L., Gozalo Gómez, P. (2014), *Oral production of discourse markers by low-intermediate learners: a corpus perspective*, in J. Romero-Trillo, (ed.), *Yearbook of Pragmatics and Corpus Linguistics 2014: New Empirical and Theoretical Paradigms*, Nueva York, Springer, 239-259.
- Cestero Mancera, A. M. (2000), *Los turnos de apoyo conversacionales*, Cádiz, Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones.
- Cestero Mancera, A. Ma. (2005), *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Arco/Libros.
- Chiapello, S., González Royo, C., Pascual Escagedo, C. (2010), *Tareas colaborativas fuera del aula, a través de las TICs. Interacción nativo/no-nativo en el aprendizaje de lenguas para la traducción*, in *VIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Nuevas titulaciones y cambio universitario*, Alicante, Universidad de Alicante, 1554- 1567. <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2010/comunicaciones/344.pdf>.
- Chiapello, S., González Royo, C., Martín Sánchez, T., Pascual Escagedo, C. (2011), *Hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativo de la expresión oral en las aulas de ELE/ILE*, in *El trabajo colaborativo como indicador de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior*, Vol I – Cap. 23 Alcoi, Marfil, 385- 408.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, 2001. Marco Común Europeo de Referencia, http://diplomas.cervantes.es/docs/ficheros/200402120018_7_2.pdf.
- Corrente, S. (2017), *Focus on Form y los marcadores conversacionales en algunos manuales de ELE*, Tesi Magistrale non pubblicata, Università degli Studi di Salerno.
- Delahaie, J. (2009), *Oui, voilà ou d'accord? Enseigner les marqueurs d'accord en classe de FLE*, in "Synergies Pays Scandinaves" 4, 17-34.
- Díez Domínguez, P. (2008), *Análisis de los marcadores discursivos más usados en el habla de tres estudiantes extranjeros de E/LE nivel C1 tras una estancia de un mes en España*, Memoria de máster, Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Fernández, J., Tapia, A.G., Xiaofei L. (2014), *Oral proficiency and pragmatic marker use in L2 spoken Spanish: The case of pues and bueno*, in "Journal of Pragmatics" 74, 150-164.
- Gallardo Paúls, B. (1994), *La pertinencia del análisis conversacional para la obtención de documentos orales*, in "Saitabi", XLIV, 227-247.
- Gallardo Paúls, B. (1998), *Comentario de textos conversacionales. I. De la teoría al comentario*, Madrid, Arco/Libros.
- González Royo, C. (2011), *La problemática de la afinidad entre el español y el italiano en la enseñanza/aprendizaje desde la fraseología: el corpus de interlengua oral CORINEI*. in "RedELE" 20.[en red: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2011_ESP_11_VIIIEncuentropracticoELE/2011_ESP_05_01CONFERENCIA%20APERTURA%20.pdf?documentId=0901e72b810d90c3.]
- Grice, H. P. (1975), "Logic and Conversation", in *Syntax and Semantics*, Vol. 3, *Speech Acts*, ed. by Peter Cole and Jerry L. Morgan. New York, Academic Press.
- Guil, P. (2016), *Marcadores discursivos en la interlengua de aprendices de italiano*, in M. Borreguero Zuloaga, S. Gómez-Jordana Ferary (éds.), *Les marqueurs du discours dans les langues romanes: une approche contrastive*, Limoges, Lambert-Lucas, 373-385.

- Guil, P., Bazzanella, C., Kondo, C., Gillani, E., Gil, T., Bini, M., Borreguero, M., Pernas, A., Pernas, P. (2008), *Marcadores discursivos y cortesía lingüística en la interacción de los aprendices de italiano L2*, in A. Briz, A. Hidalgo, M. Abelda, (eds.), *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral*. Actas del III Congreso Internacional del Programa EDICE, Universidad de Valencia y Programa Edice, 711-729 [en red: <http://www.edice.org>, fecha de consulta: enero 2017]
- Heinz, B. (2003), *Backchannel responses as strategic responses in bilingual speakers' conversations*, IN "Journal of Pragmatics" 35-7, 1113-1142.
- Koch, C. (2016), *Sí, sí, estudio Lehramt, sí. El uso de marcadores de afirmación en el español de estudiantes germanohablantes*, in "Testi e linguaggi". Rivista di studi letterari, linguistici e filologici dell'Università di Salerno 10, 159-172.
- Lindqvist, H. (2006), *El desarrollo de marcadores discursivos en español L2 en el transcurso de un semestre de estudios en España*, Universidad de Estocolmo [en red: <http://ojs.ruc.dk/index.php/congreso/article/view/5154>, fecha de consulta: enero 2017].
- Long, M. (1983), *Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers*, in "Studies in Second Language Acquisition" 5, 177-193.
- López Serena, A.; Borreguero Zuloaga, M. (2010), *Los marcadores discursivos y la variación lengua hablada vs. lengua escrito*, in Ó. Loureda, E. Acín (eds.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, Madrid, Arco/Libros, 415-495.
- Martín Sánchez, T., Pascual Escagedo, C. (2004), *Autoevaluación y autoreflexión de la experiencia en teletándem entre aprendices italianos de E/LE y nativos españoles*, in M^a T. Tortosa Ybáñez, J. D. Alvarez Teruel, N. Pellín Buades, *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria [Recurso electrónico]: El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad*. Alicante, Universidad de Alicante, 2241-2256.
- Martín Zorraquino, M.A., Portolés Lázaro, J. (1999), *Los marcadores del discurso*, in V. Demonte, I. Bosque (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa, 4051-4213.
- Matte Bon, F. (1997). *Curso de Lengua Española III de la Carrera de Humanidades de la Universitat Oberta de Catalunya*. Barcelona, UOC. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/antologia_didactica/descripcion_comunicativa/matte01.htm [fecha de consulta: marzo 2017].
- Mizón, M.I., Oyanedel, M., (2000), *Enlaces extraoracionales en estudiantes angloparlantes*, in M. Franco Figueroa, et al. (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas X Congreso ASELE. Servicios de publicaciones de la Universidad de Cádiz: Cadiz, Tomo 1, 451-458.
- Müller, S. (2005), *Discourse markers in native and non-native English discourse*, Amsterdam, John Benjamins.
- Orletti, F. (2011), *La conversazione diseguale*, Carocci, Roma.
- Padilla Cruz, M. (2001), *The relevance of what seems irrelevant: remarks on the relationship between phatic utterances and sociopragmatic failure*, in "ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada" 2, 199-212.
- Padilla Cruz, M. (2001a), *Algunas claves para evitar el fallo sociopragmático en los estudiantes de inglés como L2*, in "English Language Teaching: Changing Perspectives in Context", Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 451-462.
- Pascual Escagedo, C. (2015), *Análisis de las funciones de los marcadores discursivos en las conversaciones de estudiantes italianos de E/LE*, in "Lingue e Linguaggi" 13, 119-161.
- Pastor Cesteros, S. (2005), *El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE*, in M. A. Castillo Carballo, *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad*: Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, 638-645
- Perdue, C. (1993), *Second language acquisition by adult immigrants*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Pernas, P., Gillani, E., Cacchione, A., Grupo A.Ma.Dis (2011), *Costruire testi, strutturare conversazioni: la didattica dei segnali discorsivi come elementi pivot dell'interazione verbale*, in "Italiano Lingua Due" 1, 65-138.

- Price, S.L. (1995), *Le richieste di informazioni negli scambi della vita reale e nei dialoghi dei libri di testo per l'insegnamento dell'inglese come L2*, in R. Piazza (ed.) *Dietro il parlato: conversazione e interazione verbale nella classe di lingua*, Firenze, La Nuova Italia, 61-80.
- Romera Ciria, M. (2000), *Adquisición de marcadores discursivos en español: estudio experimental*, in F.J. Ruiz de Mendoza (coord.), *Panorama actual de la lingüística aplicada* [Recurso electrónico]: conocimiento, procesamiento y uso del lenguaje (Adquisición y aprendizaje de lenguas. Diseño curricular. Lengua con fines específicos), Madrid, AESLA.
- Scarcella, R. (1993), *Interethnic conversation and second language acquisition: discourse accent revisited*, in S. M. Gass, L. Selinker, (eds.), *Language transfer in language learning*, Amsterdam, John Benjamins.
- Scotton, C.M., Bernstein, J. (1988), *Natural conversation as a model for textbook dialogue*, in "Applied Linguistics" 9, 372-384.
- Shively, R.L. (2015), *Developing interactional competence during study abroad: Listener responses in L2*, in "System" 48, 86-98.
- Solís García, I. (2012), *Por supuesto et alii... Tomas de posición en la afirmación*, Napoli, Pisanti.
- Solís García, I. (2015), *Expectativas sobre el compromiso del enunciador en el ámbito de la afirmación*, in I. Solís García, E. Carpi (eds.), *Análisis y comparación de la lengua desde la perspectiva de la enunciación*, Pisa, Pisa University Press, 177-198.
- Solís García, I., León Gómez, M. (2016a), *Sobre algunos operadores de afirmación y sus problemas de adquisición*, in C. Ballester de Celis, C. Piedehierro Sáez (eds.), *Cuestiones de gramática para especialistas no nativos de español*, Monografías marcoELE 22, 119-134.
- Solís García, I., León Gómez, M. (2016b), *Estrategias de afirmación en narraciones orales españolas: estudio de casos*, in *Le forme del narrare: nel tempo e tra i generi*. Actas XXVII Congreso de la AISPI, Pisa 27-30 de noviembre 2013, Università degli Studi di Trento, Trento, 235-255.
- Solís García, I., León Gómez, M. (2017), *La adquisición de las respuestas afirmativas en ELE por parte de aprendices italianos*, in I. Arroyo, S. Musto, V. Ripa (eds.), *Sistema, codificación e interpretación. Aproximaciones al análisis de la lengua y a su didáctica en una perspectiva metaoperacional*, Monografías marcoELE 24, 243-267.
- Sperber D., Wilson D. (1986): *La relevancia*, Madrid, Visor 1994.
- Thomas, J. (1983), *Cross-Cultural Pragmatic Failure*, in "Applied Linguistics" 4, 91-112.
- Thörle, B. (2015), *Oui comme marqueur discursif polyfonctionnel en français langue étrangère*, in "Romanistik in Geschichte und Gegenwart" 21, 13-16.
- Varonis, E. M., Gass, S. (1985), *Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning*, in "Applied Linguistics" 6, 71-90.
- Vázquez Veiga, N. (2003), *Marcadores discursivos de recepción*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.
- Wiberg, E. (2003), *Interactional context in L2 dialogues*, in "Journal of Pragmatics" 35, 389-407.
- Wiberg, E. (2004), *Strategie interazionali dell'apprendente nel dialogo tra nativo e non-nativo*, in F. Albano Leoni, F. Cutugno, M. Pettorino, R. Savy, R. (eds.), *Il parlato italiano. Atti del convegno nazionale* (Napoli 13-15 febbraio 2003), Napoli, D'Auria. (CD-Rom)
- Yoshimi, D. (2001), *Explicit instruction and JFL learner's use of interactional discourse Markers*, in G. Kasper, K. Rose, (eds.) (2001), *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, 223-244.
- Zorzi, D. (1996), *Contributi dell'analisi della conversazione all'insegnamento dell'italiano L2*, in M. Maggini e M. Salvaderi (eds.) *Atti del III convegno ILSA*, Comune di Firenze, Firenze, 11-39, consultado en red: <http://www.itals.it/alias/contributi-dellanalisi-della-conversazione-allinsegnamento-dellitaliano-l2> [fecha de consulta: marzo 2017]
- Zorzi, D. (1999), *La dimensione contrastive nell'analisi della conversazione*, in R. Galatolo, G. Pallotti (eds.), *La conversazione. Un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*, Milano, Raffaello Cortina, 143-165.

INTERAZIONE NATIVO E NON NATIVO DURANTE UN CORSO DI SCRITTURA ACCADEMICA IN ITALIANO L2

Ruolo e funzioni del *code-switching*

Roberta FERRONI¹, Marilisa BIRELLO²

ABSTRACT • The article analyzes the use of code-switching for interaction management between an Italian native language teacher and students whose native language is Brazilian Portuguese and, in some cases, Italian, during a Cycle of seminars aimed at the elaboration of a scientific article in Italian foreign language. From the analysis it emerges that, since it is a linguistic context between bilingualism and exolingualism, the use of code-switching is sporadic; when it is present it triggers the activation of sequences of "natural pedagogy" directed to the one who holds a greater linguistic competence to fill lexical and stylistic gaps that the writing phase favors. The occurrence of a code other than Italian can also lead to problems of understanding in the presence of words of which the meaning is not known, in which case it is observed that speakers put in place a series of joint discourse modes that range from reformulations and exemplifications to translation and code-switching to Portuguese, used to solve the communicative problem. It is concluded that in the interaction of high-level students confronting academic writing, code-switching helps to create the conditions for the co-construction of declarative and procedural knowledge relating to the writing of an article, in which context the different actors (teacher and students) contribute by providing their own specific skills.

KEYWORDS • Code-Switching, Academic Writing, Microlanguage, Bilingual / Exolingualistic Interaction, Natural Pedagogy Sequences

1. Introduzione

Negli ultimi anni l'intensificarsi di politiche a favore dell'internazionalizzazione ha incentivato, all'interno del sistema educativo brasiliano, la crescita di programmi di scambio, di studio e di ricerca assieme alla creazione di programmi linguistici la cui finalità è quella di consentire a studenti in mobilità di integrarsi nel paese d'accoglienza. Sulla scia di questo fenomeno sono venute a crearsi nuove condizioni culturali e linguistiche, così come nuove esigenze e sfide che hanno coinvolto la comunità scientifica. Si pensi, ad esempio, alla crescente necessità di diffondere i risultati delle proprie ricerche al di fuori dei confini nazionali, attraverso la partecipazione a congressi, oltre alla pubblicazione in riviste internazionali. Per far fronte a queste nuove esigenze e attendere i bisogni della comunità scientifica, presso la facoltà di Filosofia, Lettere e Scienze Umane dell'Università di San Paolo del Brasile, è stato attivato

¹ Universidade de São Paulo.

² Universitat Autònoma de Barcelona.

un corso sperimentale, destinato a tutti i ricercatori dell'area umanistica, con lo scopo di promuovere quella che Cummins (1979, 2000) definisce *Cognitive and Academic Language Proficiency* (CALP) ed essere così in grado di elaborare articoli accademici in lingua italiana. Si tratta cioè di un corso finalizzato all'apprendimento di una microlingua scientifico-professionale³, secondo una modalità di apprendimento peculiare, dato che il contesto preso in esame vede coinvolti due soggetti, studente e docente e che, in quanto membri di una *discourse community*, occupano una posizione di pari dignità e responsabilità (Balboni 2015: 133). Infatti il compito dell'insegnante consiste nell'intervenire con la propria competenza nella lingua straniera (d'ora in poi LS), mentre lo studente, come esperto dei contenuti descritti dalla microlingua, deve contribuire con specifiche competenze relative alla sua area di studio (Balboni 2015: 133).

Considerando che in contesti accademici il fenomeno del *code-switching* (d'ora in poi CS) è una pratica ampiamente attestata, specie là dove si registra un'asimmetria di repertori linguistici dei parlanti (Veronesi 2016, Spreafico e Veronesi 2012), l'obiettivo principale del seguente contributo è esaminare l'impiego che viene fatto del *code-switching* e il ruolo che riveste la lingua materna (d'ora in poi LM) negli scambi interattivi fra un'insegnante di lingua materna (d'ora in poi LM) italiana, a sua volta responsabile della ricerca e coautrice dell'articolo, e studenti d'italiano LM e lingua straniera (d'ora in poi LS), durante un ciclo di seminari, finalizzati all'elaborazione di un articolo scientifico in italiano.

L'analisi dei dati, condotta a partire dall'approccio conversazionale (Orletti 2000), ci consentirà di rilevare se e in che modo i soggetti coinvolti ricorrono – ai fini della gestione dell'interazione – volta all'acquisizione di competenze specifiche al CS e di riflettere sul ruolo che questa strategia discorsiva riveste in un contesto d'insegnamento di una microlingua.

Il presente articolo è strutturato nel seguente modo: nelle sezioni 2 e 3 si descrivono i principali tratti che caratterizzano il dialogo nella classe di lingua, si definisce il fenomeno del CS e l'approccio teorico adottato ai fini dello studio, nelle sezioni 4 e 5 si introduce il contesto in cui è stata svolta la ricerca, nella sezione 6 si propone un'analisi del CS presente nel parlato degli studenti, nell'ultima si passa alla discussione dei dati e alle conclusioni (sezione 7).

2. Il dialogo nella classe di lingua

Ciliberti, in un recente articolo apparso sulla rivista *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, nota che nelle classi vigono delle specifiche “costrizioni” che danno luogo a comportamenti particolari e a norme di condotta proprie; “tali costrizioni rendono necessarie modalità didattiche che prevedano strategie *ad hoc*: strategie determinate sia dalle variabili sociali e culturali degli apprendenti che dalle loro conoscenze ed abitudini pregresse”. (Ciliberti 2016: 131).

Ad esempio, continua la studiosa, “vengono adottate particolari pratiche interattive ed attivati determinati tipi e forme di discorso” (Ciliberti 2016: 131) e ancora fissati specifici *modus operandi* in base a quelli che sono i modelli determinati dall'educazione scolastica che “né insegnanti, né studenti possono modificare a proprio piacimento, e che tutti conoscono e accettano” (Baraldi 2007: 8). Le regole che pervadono questo microcosmo sono ancora più specifiche se ci riferiamo alla classe di lingua.

³ Per microlingua intendiamo un codice di identificazione di un determinato gruppo professionale che si occupa di una particolare area del sapere usata per ridurre o annullare ogni possibile ambiguità comunicativa (Serragiotto 2014: 21).

Infatti la comunicazione esolingue, in quanto caratterizzata dall'asimmetria di divergenza fra i repertori linguistici posseduti dai partecipanti (Lüdi e Py 2002), racchiude, nel caso dell'interazione in classe, la sua ragion d'essere "non tanto nella necessità di instaurare una comunicazione fra gli interattanti, quanto piuttosto, in quella di insegnare e apprendere una determinata lingua, oggetto a sua volta di studio" (Birello e Ferroni 2016: 116).

In virtù di questa asimmetria dei repertori linguistici la classe di lingua costituisce il luogo per eccellenza dove si "materializzano" forme proprie di comunicazione in cui la LS viene costantemente messa alla prova attraverso strategie comunicative (Faerch e Kasper 1983)⁴ e *marques transcodiques* (Lüdi e Py 2002: 140)⁵, consentendo così agli apprendenti di co-costruire il significato e di prendere parte in maniera attiva all'interazione in corso, pur non avendo un perfetto dominio della LS.

Dal canto suo all'insegnante, per esercitare appieno il ruolo istituzionale di cui è investito, spetta, fra i vari compiti, quello di intervenire per riparare infrazioni, molte di natura linguistica, con degli interventi etero-riparativi⁶. In considerazione del ruolo che il docente riveste, questi interventi sono ampiamente incoraggiati dagli studenti con richieste d'aiuto rivolte all'esperto, a condizione che "siano eseguiti nel rispetto dello studente e al momento giusto" (Piazza 1995: 150).

Per esaminare l'impiego che viene fatto del CS nel corso degli scambi interattivi fra studenti d'italiano lingua materna LM e LS e un'insegnante di LM italiana ci siamo servite del concetto di "sequenza di pedagogia naturale" (d'ora in poi SPN) che è stato elaborato da Orletti (2000) per descrivere sequenze interattive il cui oggetto è la lingua e la riflessione metalinguistica. Tipiche dell'interazione tra il parlante nativo e il non nativo, le SPN non sono così frequenti nel corso dell'interazione ordinaria, in quanto costituiscono una forte minaccia per la faccia sia positiva che negativa dei parlanti (Brown e Levinson 1987). Le SPN sono attivate in prossimità di difficoltà lessicali, sintattiche, morfologiche, fino ad arrivare a comprendere aspetti discorsivi e pragmatici della LS. Queste interrompono momentaneamente l'interazione in corso, visto che mirano a risolvere eventuali problemi di natura linguistica, favorendo così la comprensione reciproca attraverso strategie di negoziazione finalizzate alla co-costruzione dell'interazione. Nel metterle in atto gli interagenti ridefiniscono momentaneamente i ruoli di esperto e di apprendente che verranno negoziati in base alle competenze linguistiche (Orletti 2000: 122).

3. L'uso del *code-switching* in contesti esolingui

Con il termine CS ci riferiamo a: "l'insertion on line de séquences – allant d'une unité lexicale minimale à des séquences des rangs les plus élevés – d'une ou plusieurs langues quelconques dans un texte / échange produit selon le règles d'une autre langue (= langue de base), entre bilingues, dans une situation appropriée au mode bilingue" (Lüdi e Py 2002: 144). Tale pratica, che deve essere interpretata come una risorsa tanto ai fini dell'apprendimento quanto della comunicazione, è al centro di molte polemiche nell'ambito della classe di lingua, come mettono in risalto Hall e Cook nella rassegna apparsa in *Language Teaching* nel 2012. A

⁴ Sono esempi di strategie comunicative: richieste di aiuto dirette e indirette, richieste di chiarimento e di conferma, pause, prolungamenti vocalici, auto ed eteroriparazioni.

⁵ Come, ad esempio, il CS, i calchi lessicali e morfo-sintattici.

⁶ Le riparazioni non si limitano a semplici correzioni grammaticali ma presuppongono una serie di pratiche che mirano a riparare eventuali problemi di comprensione tra i partecipanti alla conversazione (Fele 2007: 44).

partire dalla fine del secolo XIX si è andata diffondendo l'idea che il modo migliore per insegnare e imparare una nuova lingua doveva avvenire attraverso il contatto esclusivo con la lingua obiettivo. Questa convinzione ha di fatto provocato un rifiuto nei confronti della LM che ha indotto gli insegnanti a scoraggiarne il ricorso, così come delle altre lingue che compongono il repertorio linguistico degli apprendenti, fino addirittura a bandirla dalle classi di L2/LS, luogo che per definizione è bilingue (Widdowson 2003), senza però fornire una giustificazione a questo "divieto" (Cook 2001), se non facendo appello alla quantità di input a cui lo studente deve essere esposto. Ancora oggi queste convinzioni trovano i loro sostenitori, anche se negli ultimi vent'anni molti studi hanno messo in evidenza gli aspetti positivi che possono scaturire dall'uso della LM in classe. In particolare è stato osservato che in certe occasioni facilita l'apprendimento della lingua obiettivo e rende lo studente più consapevole e autonomo (van Lier 1995), agevola la produzione in L2/LS (Brooks e Donato 1994, Brooks *et al.* 1997), aiuta gli studenti a risolvere problemi e a mantenere il focus dell'attività (Antón e DiCamilla 1999), contribuisce a diminuire l'ansia e rende gli studenti più consapevoli delle similitudini o delle differenze tra le lingue in contatto nella lezione di LS (Brooks e Lewis 2009).

Littlewood e Yu, in uno studio realizzato con studenti cinesi nel 2009, raccolgono in una lista le principali ragioni per cui gli insegnanti utilizzano la LM in classe. Tra queste sottolineano che il CS è usato per: 1) stabilire una relazione sociale costruttiva, 2) spiegare un concetto complesso e garantire che gli studenti comprendano quanto viene loro detto, risparmiare tempo, ad esempio durante le spiegazioni grammaticali o per fornire il significato di parole sconosciute e 3) gestire la classe e mantenere il controllo.

Hall e Cook (2012) prendono in esame anche gli atteggiamenti degli insegnanti davanti al ricorso della LM degli studenti come, per esempio, il sentimento di colpevolezza che provano quando la usano, pur ritenendola necessaria. McMillan e Rivers (2011) segnalano che, in ogni caso, non se ne debba abusare. Zabrodskaia (2008) afferma che l'insegnante utilizza il CS per creare solidarietà e uno spirito di comprensione mutua con gli studenti. Questo atteggiamento degli insegnanti è molto apprezzato dagli apprendenti perché sentono che l'uso della loro LM favorisce l'apprendimento della LS (Debreli e Oyman 2016), diminuendo lo stress che la lezione di LS può provocare nei discenti (Brooks e Lewis 2009). Valorizzare e includere le conoscenze pregresse degli apprendenti, e quindi anche la LM, aiuta a creare un'atmosfera rilassata in quanto gli studenti sentono di non partire da zero (Brooks e Lewis 2009), perdono la paura o comunicano meglio (Zabrodskaia 2008).

4. Il contesto di studio

Per poter partecipare al corso intitolato *Como escrever um artigo científico em italiano na área de ciências humanas* e tenutosi durante il primo semestre del 2017 presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di San Paolo, sono stati stabiliti una serie di prerequisiti ritenuti indispensabili, fra i quali: possesso di un livello d'italiano pari o superiore al livello B2 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER 2002); essere iscritti alla scuola di master o dottorato in materie umanistiche; avere una ricerca già avanzata o in fase di conclusione. Facendo nostre le parole di Balboni, i soggetti coinvolti nello studio possono essere definiti a tutti gli effetti degli specialisti in atto o *in fieri* (Balboni, 2015: 133), visto che come ricercatori conoscevano i contenuti relativi al proprio ambito di studio.

La classe, composta da 14 studentesse, era molto eterogenea in quanto a età, studi, esperienze pregresse e conoscenze linguistiche⁷. Carolina⁸ è italiana ha 22 anni e vive da 6 anni a San Paolo dove si è da poco laureata in Storia. Anna (32 anni) è figlia di una coppia italo-brasiliana, ha vissuto con una parte della famiglia per 13 anni in Italia dove ha conseguito la maturità classica, si è poi laureata in inglese e ha concluso il master in Linguistica Applicata in Brasile, attualmente frequenta la scuola di dottorato in Lingua Italiana. Grazia (37 anni) è studentessa di master in Lingua Italiana, è discendente d'italiani, ha studiato in una scuola italiana parificata di *Belo Horizonte*, in contesto familiare dichiara di parlare frequentemente l'italiano. Carla (60 anni), docente universitaria, è discendente d'italiani, ha studiato italiano per alcuni anni come LS in una nota scuola italo-brasiliana di San Paolo e saltuariamente si reca in Italia per visitare una parte della famiglia. Valeria (32 anni) studia italiano presso il corso di Laurea della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di San Paolo, è sposata con un italiano e ha l'opportunità di parlarlo anche in casa. Raquel, Zilda, Vanessa e Adriana (con età compresa fra i 31 e 56 anni) sono state in Italia per un periodo pari ad un anno per motivi di studio (raccolta dati, consultare archivi storici e biblioteche, frequentare corsi universitari). Guadalupe, Sara e Vivian (di 32, 50 e 51 anni) hanno trascorso periodi di soggiorno in Italia, corrispondenti a un mese, per svolgere corsi intensivi di italiano e d'aggiornamento per insegnanti d'italiano LS presso università e scuole private di lingua. Tatiana e Bruna (di 23 e 24 anni) hanno studiato italiano esclusivamente all'università per quattro anni e non sono mai state in Italia, anche se dichiarano di aver contatti frequenti con italiani.

Il repertorio linguistico delle studentesse è altrettanto ricco e variegato: mentre Carolina e Anna sono bilingui e hanno una conoscenza dell'italiano e del brasiliano pari al livello C2 del QCER (2002), il resto, ad eccezione di Raquel che ha un dominio dell'italiano compreso fra A2 e B1 del QCER (2002), è di LM portoghese-brasiliano e ha un livello di conoscenza dell'italiano corrispondente al livello B2 del QCER (2002); tutte hanno dichiarato di possedere una buona competenza dell'inglese; Guadalupe e Adriana conoscono lo spagnolo; Zilda, Adriana, Guadalupe e Sara sanno il francese; Raquel ha vissuto per molti anni a Berlino e parla il tedesco.

Per quanto riguarda il profilo accademico cinque delle partecipanti sono studentesse del master e tre di dottorato del corso di *Língua, Literatura e Cultura Italianas* dell'Università di San Paolo. Altre due hanno concluso il dottorato in architettura, Vanessa è assegnista di ricerca in storia di una università statale brasiliana, Carla è docente universitaria, Carolina stava per iscriversi al master in storia e solo una di loro deve ancora terminare il corso di laurea in lingua italiana. Infine sette hanno già pubblicato articoli scientifici in riviste nazionali e internazionali in portoghese, inglese e italiano.

L'obiettivo del corso, tenuto da una docente di madrelingua italiana e in servizio presso il Dipartimento di Lettere Moderne dell'Università di San Paolo⁹, è stato quello di consolidare in un primo momento una serie di competenze di tipo macro-testuali per poi sviluppare competenze più specificatamente micro-linguistiche.

⁷ Per tracciare un profilo sociolinguistico di ogni studente, prima di iniziare la ricerca, abbiamo chiesto ad ognuno di loro di compilare un questionario.

⁸ Per motivi di *privacy* i nomi degli informanti sono stati modificati.

⁹ La docente responsabile del corso vive a San Paolo da circa 10 anni, è originaria della Toscana e ha 42 anni. Si è laureata in Letteratura Moderna e Contemporanea presso l'Università degli Studi di Firenze, poi si è specializzata in Didattica dell'italiano come L2 e come LS all'Università per Stranieri di Perugia e ha svolto il master e il dottorato in *Língua, Literatura e Cultura Italianas* all'Università di San Paolo del Brasile.

Il corso, composto da un totale di 5 incontri della durata di 3 ore ciascuno, si è articolato in 3 fasi¹⁰. Nella prima sono state proposte attività di meta-analisi per permettere di osservare, a partire da un *corpus* di articoli scientifici precedentemente selezionati dalla docente, la struttura di un testo accademico. Durante la seconda, sempre tramite degli esempi, si è cercato di focalizzare i mezzi linguistici impiegati per articolare le varie parti del testo scientifico. Trattandosi di un testo a dominanza argomentativa (Lavinio 2004)¹¹ è stato dato ampio spazio ai connettivi che collegano gli enunciati tra loro e fungono da veri e propri indicatori di forza (Desideri 2011: 64). Sono questi nessi prevalentemente di tipo logico e di causa-effetto (*poiché, perciò, dato che, per cui, ecc.*), connettivi dimostrativi (*infatti, chiaramente, evidentemente, ecc.*), avversativi (*invece, mentre, anziché, ma, però, ecc.*), valutativi (*certamente, probabilmente, indubbiamente, necessariamente, ecc.*) e conclusivi (*dunque, quindi, pertanto, infine, ecc.*)¹². È stata fatta notare la prevalenza di: uno stile formulaico che tende a impiegare strategie per mitigare attraverso verbi epistemicici (*credere, pensare, ritenere, osservare, ecc.*); espressioni impersonali (*si deve, bisogna che, è necessario che, è evidente che, ecc.*); occultamento del soggetto (sostituzione della I persona con la I plurale e preferenza per la diatesi passiva); una marcata dimensione intertestuale realizzata con continui rimandi e citazioni dirette e indirette che consentono all'autore di iscriversi in una determinata *discourse community* e al lettore di accertarsi della veridicità delle affermazioni (Desideri 2011, Lavinio 2004).

Nell'ultima tappa del corso i soggetti coinvolti hanno progettato e successivamente elaborato un articolo attinente al proprio ambito di ricerca. Allo scopo di proporre dei miglioramenti, sulla base di criteri precedentemente stabiliti, è stato realizzato un processo di etero-valutazione che ha spinto le studentesse a procedere a un'accurata analisi e valutazione degli articoli prodotti dalle proprie pari¹³.

Per motivi di tempo la maggior parte delle fasi relative all'elaborazione scritta è stata realizzata fuori dal contesto aula.

Per quanto riguarda la modalità di lavoro adottata dalla docente si sono alternati momenti di spiegazioni frontali ad attività di analisi individuali e di gruppo: in questo modo si è creato un contesto di lavoro che ha incoraggiato il confronto e la discussione.

5. La raccolta dati

I dati sono stati raccolti dalla docente-ricercatrice con l'ausilio di una videocamera, poggiata su un treppiede e posizionata in un angolo fisso dell'aula. Per non influenzare i risultati ci siamo limitati a dire che la finalità della ricerca era quella di studiare l'interazione fra parlanti nativi e non nativi in contesto istituzionale. Le partecipanti hanno firmato una liberatoria per consentire la circolazione dei dati.

Il *corpus* della ricerca è composto da un totale di 8 ore di registrazioni audio e video¹⁴. Successivamente le registrazioni sono state trascritte integralmente¹⁵, anche se ai fini dello

¹⁰ Per motivi di tempo, ai fini del presente studio, abbiamo analizzato solo i primi tre incontri.

¹¹ Seppure nel discorso accademico l'apparato formale dell'argomentazione sia dominante, sono presenti anche altre possibilità come quelle proprie del testo espositivo e espositivo-descrittivo (Desideri 2011: 60).

¹² Per una descrizione più approfondita del discorso scientifico in italiano si rimanda, fra gli altri, a Lavinio (2004) e Desideri (2011).

¹³ Quest'ultima tappa del corso non è stata oggetto di studio poiché si tratta di una lezione che all'epoca della stesura dell'articolo non si era ancora tenuta.

¹⁴ Le registrazioni sono state realizzate nei seguenti giorni: 24 marzo, 5 e 19 maggio del 2017.

studio abbiamo analizzato solo le interazioni in cui appare il fenomeno del CS iniziato dalle studentesse e seguito da una SPN gestita dalla docente o dalle colleghe. Gran parte dei dati è stata raccolta nel corso di spiegazioni frontali che tuttavia prevedevano sempre la partecipazione della classe, una parte minore del *corpus* è invece composta da interazioni fra docente e studentesse mentre erano intente a scrivere il proprio articolo in italiano.

6. L'analisi

Passiamo ora ad analizzare alcuni fra gli esempi più significativi presenti nel *corpus*.

L'esempio 1 è estratto dal primo incontro. Siamo ad inizio lezione e l'insegnante per conoscere il profilo delle partecipanti chiede ad ognuna di presentarsi, di descrivere brevemente il proprio ambito di ricerca e di specificare se hanno già pubblicato e in quali riviste.

Esempio 1

1. Insegnante: bene..., ((guardando in direzione della studentessa e indicandola con la mano)) l'Anna?
2. Anna: e::: sono una studentessa di dottorato ..., e::: io mi occupo::: della pragmatica nei materiali didattici d'italiano lingua straniera e::: ho scritto alcuni articoli che sono stati pubblicati ma soprattutto in::: non so come si dice (1) ((abbassando il volume della voce)) *anais*?
3. Insegnante: in?
4. Anna: *anais de congresos* ..., *anais*
5. Insegnante: ah negli negli annali sì negli atti dei convegni? ((guardando la studentessa che annuisce)) negli atti dei convegni
6. Anna: eh
7. Insegnante: in una rivista?
8. Anna: no
9. Insegnante: =no e la Grazia? (rivolgendosi alla collega seduta accanto ad Anna)

L'insegnante passa la parola ad Anna affinché si presenti. Anna, lo ricordiamo, è figlia di una coppia italo-brasiliana e per motivi familiari ha vissuto 13 anni in Italia dove ha terminato il liceo classico, poi ha fatto ritorno in Brasile, anche se una parte della famiglia continua a vivere in Italia. Nel corso del turno 2 fa una breve sintesi del suo profilo accademico dove dà prova del suo alto grado di competenza linguistica in italiano, poco prima di concludere la sua presentazione dichiara di aver scritto alcuni articoli pubblicati negli atti di convegni. Non sapendo o non ricordandosi come si dice in italiano questo termine chiede aiuto alla docente attraverso una richiesta diretta, seguita da una breve pausa e poi, con un tono della voce più basso, passa al portoghese per colmare la sua lacuna linguistica "come si dice *anais*". La docente però a causa del volume non comprende la richiesta (turno 3) e Anna deve ripetere il termine in portoghese (turno 4). A questo punto l'insegnante risponde al dubbio. Prima fa una traduzione letterale "annali" poi, accorgendosi che il termine non è del tutto esatto, si auto-corregge immediatamente e con l'aiuto dell'avverbio affermativo "sì" introduce una riformulazione dando la forma più precisa "atti dei convegni". Lo fa con tono interrogativo

¹⁵ Gli esempi citati sono stati trascritti fedelmente e possono contenere delle devianze rispetto alla lingua d'arrivo. Per quanto riguarda le convenzioni di trascrizione, sono state parzialmente modificate le convenzioni proposte da Van Lier (1988): ..., ..., etc.: pausa breve; =: due turni di parole in sovrapposizione; ((inc)), ((risate)): la parentesi doppia indica una parte della conversazione incomprensibile o dei commenti sulla trascrizione, come risate; -: indica un' interruzione brusca; ::: i due punti ripetuti per tre volte di seguito indicano un suono prolungato; ?: intonazione ascendente; !: intonazione discendente; oh: brano letto; *testo*: fenomeno che si desidera mettere in risalto.

come per ricercare la conferma della studentessa che la offre annuendo e quindi ripete la traduzione “negli atti dei convegni”, mostrando così che quella è la risposta al dubbio espresso nei turni 2 e 4 da Anna. Poi chiude lo scambio interattivo passando la parola alla collega vicina.

Questo tipo di CS, che consiste nell’inserire una parola in portoghese all’interno di un enunciato proferito dallo studente interamente in italiano, è la modalità più frequente riscontrata nel *corpus* (11 occorrenze) e serve per lo più per colmare lacune a livello lessicale. Ricorre fra coloro che non possiedono una buona padronanza della lingua italiana e più sporadicamente nelle produzioni di chi invece ha un buon dominio, come nel caso di Anna che, in base al suo profilo linguistico, può essere considerata una bilingue a tutti gli effetti.

Sono SPN generalmente precedute da segnali come prolungamenti sonori, esitazioni, richieste d’aiuto dirette e indirette indirizzate a colui che possiede una maggiore competenza linguistica, seguite da CS dall’italiano al portoghese per sostituire singole parole di cui non si conosce il corrispettivo in italiano. Dal canto suo l’insegnante interviene in veste di esperta e “contribuendo con la propria competenza nella ‘lingua’ nel *signifiant*” (Balboni 2015: 133), fornisce nel turno immediatamente successivo, con una riparazione, la traduzione del termine in italiano che viene o meno inglobata nella produzione dello studente.

Se nell’esempio precedente la gestione dell’attività di co-costruzione dell’interazione avviene tra insegnante e studentessa, l’esempio 2 invece mostra che l’apertura di una SPN può avvenire anche fra pari.

Esempio 2

1. Insegnante: quadro teorico (5) a quale domanda bisogna rispondere con il quadro teorico? ((scrivendo alla lavagna))
2. Vanessa: chi sono gli autori che hanno già lavorato sul quello soggetto e::quando:::
3. Insegnante: ((mentre scrive alla lavagna)) chi sono gli autori?
4. Vanessa: che tipo di lavoro
- Insegnante: chi sono gli autori ((rivolta alla classe))
5. Vanessa:=che hanno già-
6. Insegnante: che hanno già trattato su questo argomento ((mentre scrive alla lavagna))
7. Vanessa: sì
8. Insegnante: sì::: poi altre?
9. Vanessa: (5) come hanno fatto questo:::questo::: (2) come hanno fatto questo con che tipo di::: metodo *approach*
10. Insegnante: quale metodo? ((mentre scrive))
11. Vanessa: come si dice *abordagem*? ((guardando la collega seduta accanto))
12. Raquel: approccio
13. Vanessa: approccio
14. Insegnante: sì quale metodo è stato usato che cos’altro?

Siamo sempre nel corso della prima lezione e l’insegnante, prima di presentare il *Power Point* in cui sintetizza i macro elementi che compongono le parti di un articolo scientifico, fa un breve *brainstorming* e chiede alla classe di elencare le sezioni principali di un articolo e di descriverle brevemente. In questo esempio l’insegnante vuole sapere le domande che il ricercatore deve porsi nel quadro teorico (turno 1). Vanessa si autoseleziona e, mentre l’insegnante scrive, risponde che questa sezione serve per fare uno stato dell’arte (dal turno 2 al turno 8). Una volta scritto alla lavagna il suggerimento di Vanessa l’insegnante domanda se è possibile aggiungere altre informazioni (turno 9). Dopo una pausa di 5 secondi la studentessa si autoseleziona di nuovo e usando una serie di autoripetizioni, accompagnate da prolungamenti vocalici che denotano difficoltà di pianificazione (Bazzanella 1992), asserisce che può servire anche per riferire informazioni sul metodo d’indagine usato dagli autori. Dopo una riformulazione, non essendo del tutto sicura se in italiano la parola corretta sia “metodo”, ricorre

al CS attraverso l'uso del termine inglese "approach" (turno 10). Mentre l'insegnante scrive alla lavagna (turno 11), formula una domanda con cui vuole assicurarsi che sia proprio la parola "metodo" quella che vuole usare la studentessa. Vanessa, che non è del tutto convinta dell'esattezza del termine e forse anche spinta dalla domanda dell'insegnante (turno 11), apre una breve SPN rivolta però alla collega che è seduta accanto e con una richiesta d'aiuto in italiano e un CS verso il portoghese le domanda come si dice in italiano *abordagem* (turno 12). Raquel le risponde fornendo la traduzione in italiano (turno 13) che Vanessa ripete a mo' di segnale di accordo (Bazzanella 1992). Nel turno 15 però l'insegnante non raccoglie il suggerimento di Raquel e conferma la prima opzione proposta da Vanessa nel turno 10 e avvalorata da lei stessa nel turno 11. Così facendo chiude lo scambio interattivo senza raccogliere la proposta della collega avvenuta nei turni 12-14.

A differenza dell'esempio 1 questa SPN è rivolta al proprio pari¹⁶ che momentaneamente assume il ruolo di esperto per sciogliere il dubbio lessicale manifestato dalla collega, forse perché Vanessa ha timore di perdere la faccia agli occhi della docente, anche in virtù del fatto che si tratta di un contesto di apprendimento molto particolare, dove vi è un'asimmetria fra docente e studente in termini di conoscenze linguistiche, ma di parità in quanto alle conoscenze descrittive della microlingua (Balboni 2015: 133). L'ipotesi assume ancora più forza se si considera che Vanessa è una signora che ha più o meno la stessa età della docente e che lavora come ricercatrice presso l'università. Inoltre è interessante notare che oltre al ricorso alla propria LM in questo esempio compare un'altra lingua che evidentemente compone il repertorio linguistico della studentessa, cioè l'inglese, che in contesto universitario assurge a lingua franca (Veronesi, 2016: 25)¹⁷. Tuttavia la SPN proposta dalla collega non soddisfa pienamente la docente che interviene in fase conclusiva per proporre un termine che ritiene più appropriato.

Per ora abbiamo visto esempi di SPN iniziate dalle studentesse, nel caso che segue i ruoli invece si invertono e sarà l'insegnante ad attivarla (esempio 3).

Esempio 3

1. Raquel: ma una cosa che ho sentito che è:: sempre tu hai usato la referenzia tra parentesi è:: io ho scritto testi articoli e tutti per noi nell'architettura sono tutti in *nota de rodapé* é? Nota di *pie-nota di piedi* nessuno tra parentesi sempre va dipende se esplicito o no sempre è *in nota di piedi*
2. Insegnante: ok i riferimenti i riferimenti bibliografici vanno sempre nelle note ho capito nella mia area per esempio no gli articoli lo chiedono esplicitamente che non vengano inserite come note riferimenti bibliografici che le note devono essere elementi in cui si aggiungono si arricchisce la discussione e non servono solamente per citare gli autori questo nella mia area
3. Raquel: entrambe sono in nota di piedi per noi per questo è un modo di fare che viene dalla scuola di Chicago e:: sempre si preferisce usare le note di piedi e c'è una discussione in nota di piedi in ogni pagina o fine di capitolo è una cosa personale io personalmente preferisco solo la pagina::
4. Insegnante: =direttamente
5. Raquel: direttamente che non::
6. Insegnante: =che non dover andare in fondo
7. Raquel: esatto ma ci sono persone che preferiscono al fondo del capitolo io nella mia ricerca ah:: entrambi master e::
8. Insegnante: dottorato
9. Raquel: dottorato miei:: tutor mio *orientador* tutor
10. Zilda: relatore
11. Raquel: è? ((guardando Zilda))
12. Zilda: è relatore

¹⁶ Sono in tutto 2 le SPN risolte fra pari.

¹⁷ Sono 3 le occorrenze in cui c'è un CS verso l'inglese.

-
13. Insegnante: relatore sì si chiama anche tutor adesso no? si dice anche tutor
 14. Raquel: sempre mi hanno detto di fare nota di piedi nella stessa pagina e io preferisco se io prendo un libro da leggere preferisco da subito vedere la nota è una cosa personale da me
 15. Insegnante: negli articoli però non è personale ci viene imposto quindi di solito ci viene sempre detto tutte le note a meno che non si tratti di note che servono per capire il testo dovranno essere inserite all'interno del testo
 16. Raquel: questo per per voi è è una cosa interessante essere diverso perché quando si prende i *template* i *template* come? ((con pronuncia brasiliana))
 17. Grazia: =il modello
 18. Raquel: =il *template* dell'articolo
 19. Grazia: =*template* è modello ((guardando la docente))
 20. Raquel: =viene specifico
 21. Insegnante: che cos'è *template*?
 22. Anna: modello
 23. Raquel: il *template é um modelo que vem do word que tem os::*: ci sono nella quando si partecipa ad un congresso colloquio o qualsiasi c'è il *template* del como fare l'articolo è una cosa pratica da word
 24. Insegnante: sì
 25. Grazia: è come se fosse già programmato da word
 26. Raquel: =esatto perché tutti noi riceviamo lo stesso *template* e tutti scrivi nello stesso modo
 27. Grazia: =è una formattazione del testo
 28. Raquel: =esatto
 29. Grazia: =e in quel modello metti il tuo testo
 30. Insegnante: sì sì è un modello praticamente
 31. Grazia: sì sì
 32. Raquel: è un modello *template é palavra* parola inglese

Siamo nel corso della seconda lezione il cui scopo è far notare, tramite una serie di esempi selezionati da una rosa di contributi, gli elementi micro usati in italiano per scrivere un articolo. Entrando più nello specifico l'insegnante, poco prima che abbia inizio questa sequenza, ha fatto vedere come fare rinvii bibliografici impliciti ed espliciti in italiano. Raquel interrompe la spiegazione dell'insegnante per sottolineare che nella sua area di studio, l'architettura, di solito i riferimenti bibliografici vanno messi a fine pagina e non nel testo. Non sapendo come si dice "nota a piè pagina" usa inizialmente un CS verso il portoghese "*nota de rodapé*" e poi si autocorregge con un calco dal portoghese all'italiano "nota di piedi" (turno 1). La docente aspetta che la studentessa completi il suo turno e poi riformula in italiano quanto detto da Raquel e aggiunge che invece nella sua area è prassi inserire i riferimenti nel testo e di usare le note a piè pagina solo per arricchire la discussione e aggiungere informazioni che non possono apparire nel corpo del testo (turno 2). Raquel interviene e ribadisce che nella sua area sia i riferimenti bibliografici sia eventuali commenti vanno inseriti in nota. Nonostante l'intervento riparatore della docente usa di nuovo il calco "nota di piedi" (turno 3). Dal turno 4 al turno 6 inizia una costruzione congiunta in cui la docente attraverso delle sovrapposizioni progressive (Jefferson 1983), collabora assieme a Raquel fornendole dei suggerimenti lessicali (turni 4 e 8) e completando il turno 5 che la studentessa non termina, probabilmente a causa di difficoltà linguistiche (turno 6). Nel turno 9 c'è un cambio di *topic* e Raquel inizia a parlare di dottorato: non sapendo come dire "relatore" in italiano, prima ricorre al portoghese "*orientador*", poi sempre nello stesso turno lo sostituisce con il sinonimo "tutor".

Si apre a questo punto una SPN che si conclude nel turno 13, in cui Zilda, studentessa di dottorato che è seduta molto distante da Raquel e che possiede un'ottima conoscenza dell'italiano, eterocorregge Raquel e le suggerisce il termine "relatore" (turno 10). Raquel inizialmente non capisce (turno 11) e Zilda ripete la parola (12), quindi interviene anche la docente che conferma che entrambi i termini vanno bene (turno 13). Raquel riprende il *topic*

lasciato in sospeso nel turno 7 e esprime la sua preferenza per le note riportate a piè pagina: non ricordando la parola usa un'altra volta il calco dal portoghese “nota di piedi” (turno 14). L'insegnante dal canto suo sostiene che non si tratta di gusti personali ma di norme stabilite dalla rivista (turno 15). Raquel continua ad argomentare e aggiunge di prendere i *template*, che esprime con una pronuncia brasiliana (turno 16). Grazia interrompe la collega per fornirle la traduzione in italiano “modello” (turno 17). Raquel riprende il turno interrotto da Grazia e di nuovo ricorre all'anglismo *template* (turno 18). Grazia allora dall'espressione della docente deduce che ha delle difficoltà a comprendere e spiega che *template* vuol dire modello (turno 19). A causa delle sovrapposizioni di voci la docente non capisce l'intervento di Grazia. Per facilitare la comprensione anche Raquel le viene in aiuto e sottolinea che si tratta di un formato specifico (turno 20). Successivamente la docente dichiara apertamente la sua difficoltà (turno 21) e innesca una seconda SPN che servirà per risolvere il problema di comprensione. La risoluzione richiederà l'attivazione di varie strategie discorsive, tra cui: una traduzione in italiano fatta da Anna (turno 22); un turno cominciato in portoghese da Raquel dove spiega puntualmente in che cosa consiste e che poi termina in italiano (turno 23); un'ulteriore spiegazione fatta da Grazia e Raquel in italiano (dal turno 25 al turno 29). Solo nel turno 30 la docente supera la difficoltà. La SPN si conclude con l'intervento di Raquel che dichiara, usando in modo alternato l'italiano al portoghese, che si tratta di una parola inglese (turno 32).

Nell'esempio si possono distinguere ben 3 diverse SPN: 1) dal turno 1 al 15 si tematizza la “nota a piè pagina”, qui si inserisce una seconda SPN (turni 9 a 12) per risolvere con una vera e propria sinergia di forze (pari e insegnante) il problema causato dalla parola “relatore” “orientador” “tutor”; 3) la tematizzazione della parola “template” che inizia in 16 e termina nel turno 32. È Raquel a gestire tutto lo scambio interattivo e a introdurre i temi di discussione (nota a piè pagina, *orientador* e *template*). Nel primo caso, la SPN iniziata da Raquel e proseguita con la riparazione della docente non viene raccolta da Raquel che durante tutto lo scambio usa una forma ibrida “nota di piedi” che in italiano non esiste e che però ha un senso in questo scambio. L'insegnante e le compagne non insistono nella correzione, molto probabilmente perché l'attenzione è ora focalizzata sul contenuto e non sulla forma. Si tratta di una questione di fondo: capire esattamente il funzionamento delle note a piè di pagina nelle varie tradizioni non è una mera questione linguistica, bensì concettuale. Nella SPN che interessa invece la parola “relatore” le tre partecipanti (Raquel, Zilda e insegnante) collaborano per risolvere il dubbio: Raquel introduce il problema nel turno 9, Zilda introduce la soluzione che conferma in 12 e l'insegnante nel turno 13 asserisce che la proposta di Zilda è corretta e propone anche una forma alternativa di origine latina “tutor”, che è molto abituale nel mondo accademico italiano. In questa sequenza vi è un'alternanza dei ruoli: l'esperto non è sempre l'insegnante ma anche le apprendenti e la studentessa si pone nei panni della meno esperta quando in 13 chiede conferma sull'uso di “tutor”. Infine nella terza SPN è Raquel a introdurre la questione del “template” e si colloca così nella posizione dell'esperta mentre l'insegnante si colloca nello spazio della meno esperta. Si crea così un'opportunità favorevole alla discussione e riflessione sulla terminologia specifica della scrittura accademica (turni 22-32), in cui i ruoli sono invertiti.

Questo esempio inoltre ci pare particolarmente significativo in quanto oltre a ribadire che l'inglese, almeno per le studentesse, si configura come lingua franca, testimonia lo sforzo congiunto messo in atto dalle interattanti per far sì che la docente possa superare il momentaneo problema di incomprensione attraverso una SPN che coinvolge una serie di modalità molto ricche sul piano discorsivo e che comprendono traduzioni, riformulazioni, esemplificazioni e 2 CS verso il portoghese che, in quanto lingua condivisa da tutte le parlanti, aiuta a sciogliere il dubbio.

Nell'esempio 4 ci troviamo davanti a uno scambio interattivo tra insegnante e studente in un momento in cui la studentessa sta scrivendo una parte del suo articolo. Si tratta di un

momento di scrittura individuale, con l'insegnante che gira per la classe e si sofferma a leggere gli scritti delle studentesse per fare delle correzioni, dare dei suggerimenti, rispondere a dei dubbi. A volte la docente legge a voce alta quello che le discenti hanno scritto per segnalare la presenza di un punto problematico, come in questo caso.

Esempio 4

1. Insegnante: ((leggendo)) l'idea generale di questa ricerca sarà sarà quella di:: ricostruire la storia della apiciana nel durante durante il ((incomp))
2. Vanessa: ((annuisce e corregge al computer "nel" con "durante"))
3. Insegnante: ovvero
4. Vanessa: questo è troppo informale ((riferendosi al "cioè" che Vanessa ha scritto))
5. Insegnante: ovvero ((mentre Vanessa corregge e sostituisce "cioè" a "ovvero")) studiare la collezione di sedici manoscritti e delle prime quattro edizioni di cui due incunaboli prodotti fra il quindicesimo e il diciassettesimo secolo che::
6. Vanessa: che portano ((leggendo))
7. Insegnante: che vuol dire che portano?
8. Vanessa: *que contem*
9. Insegnante: che contengono appunto
10. Vanessa: ((annuisce e corregge al computer))

Nel turno 1 l'insegnante comincia a leggere a voce alta quello che ha scritto la studentessa, ad un certo punto propone una correzione "nel durante/durante il" che la studentessa accetta annuendo e corregge immediatamente al computer. L'insegnante continua a leggere in silenzio e nel turno 3 propone la parola "ovvero" al posto di un "cioè" che si trova nel testo. La studentessa capisce la ragione di questo suggerimento e infatti nel turno 4 verbalizza il suo pensiero e identifica che il problema sta nel registro utilizzato che è troppo informale. Nel turno 5 l'insegnante insiste su "ovvero" e poi continua nella lettura del paragrafo scritto da Vanessa e si ferma a un certo punto allungando il suono della vocale finale del relativo "che", in modo da far dedurre alla studentessa che la frase non è formulata appropriatamente, favorendo così la riflessione su quel punto. La studentessa quindi continua a leggere e menziona il verbo "portano" che costituisce il problema. Nel turno 7 l'insegnante insiste e chiede il significato di "portano" inducendo così la studentessa o a dare una spiegazione in italiano o una traduzione in portoghese. Vanessa preferisce questa seconda opzione, sicura del fatto che l'insegnante capisce il portoghese. In 9 l'insegnante offre l'alternativa e termina il turno con l'avverbio di giudizio "appunto" con l'intenzione di rafforzare la proposta e chiudere così lo scambio interattivo. In questo esempio ci sono due aspetti da sottolineare: il primo è che la scrittura accademica porta la discente a interrogarsi sull'adeguatezza di certe proposte, spingendola a riflettere per orientarsi su scelte stilistiche adeguate; la seconda è la posizione che occupa ogni interattante, dato che entrambe sono esperte del testo che si sta scrivendo: Vanessa è esperta sul contenuto che deve essere spiegato nell'articolo e l'insegnante è l'esperta che domina lo strumento (la lingua) che consente alla studentessa di spiegare quel contenuto tematico. In questa SPN l'insegnante è l'esperta che non si limita a fornire risposte a Vanessa ma che crea le condizioni affinché l'apprendente possa arrivare a trovare autonomamente le proprie risposte avvalendosi delle competenze nel suo ambito di specializzazione. Una situazione simile appare anche nel prossimo esempio in cui la stessa studentessa ha un dubbio e ricorre all'aiuto dell'insegnante che agisce creando degli spazi per favorire e potenziare la riflessione di Vanessa.

Esempio 5

1. Vanessa: si dice Franca *sa-saberes?* *Saberes* ((mentre l'insegnante sta camminando per la classe))
2. Insegnante: no che cosa vuoi dire?

-
3. Vanessa: ((guardando il computer)) circolazione di:: conoscenza però io:: volevo usare un'altra parola non conoscenza *sa-saberes*,
 4. Insegnante: ((si avvicina al computer di Vanessa e legge velocemente a voce alta) questo progetto ha come titolo eh:: eh dove lo vuoi mettere? ((leggendo il testo)) circolazione di:: è:: perché in portoghese come sarebbe? ((guardano Vanessa))
 5. Vanessa: *saberes*
 6. Insegnante: eh:: conoscenze?
 7. Vanessa: conoscenze è un po' troppo erudito in questo per quanto riguarda questo momento ((gesticolando))
 8. Insegnante:: metti un punto interrogativo metti "sapere conoscenze" un punto interrogativo poi dobbiamo risolverlo però ((Vanessa annuisce con la testa))

Vanessa richiama l'attenzione dell'insegnante, che sta passando tra i banchi, perché ha un dubbio di tipo lessicale. La studentessa nella presa di turno utilizza un CS al portoghese per indicare all'insegnante in che cosa consiste il suo dubbio. Inizia così uno scambio di battute in cui chi fa le domande è l'insegnante ed è la studentessa che dà le risposte. L'obiettivo delle domande dell'insegnante è cercare di individuare e comprendere meglio la difficoltà della studentessa in modo da dare una risposta adeguata. In questo modo appare evidente che il dubbio di Vanessa non sorge semplicemente dalla mancanza di conoscenza di una parola, ma dalla necessità di trovare un sinonimo (turno 3). A partire dalla proposta fatta dall'insegnante nel turno 6 c'è il rifiuto della studentessa nel turno 7 in cui però Vanessa fornisce una spiegazione e indica che la proposta dell'insegnante non è adeguata al registro che sta utilizzando nel testo che sta scrivendo. Nel discorso emerge la riflessione dell'apprendente che scaturisce dalla realizzazione del testo accademico, in quanto quest'ultimo richiede un certo sforzo di adeguatezza e accuratezza formale. La studentessa va acquisendo più sicurezza durante lo scambio, tanto che arriva a mettere in difficoltà l'insegnante che conclude la sequenza interattiva proponendo di segnalare nel testo che permane un problema da risolvere perché, in quel momento, non è in grado di fornire una risposta soddisfacente. Nei turni di entrambe si nota una certa titubanza che viene espressa attraverso l'allungamento di alcune vocali (turno 3 di::, io::; turno 4 di::, è::; turno 7 è::) che possono anche essere momenti in cui tanto l'insegnante quanto la studentessa stanno pensando a possibili soluzioni per risolvere il dubbio di Vanessa. In questa SPN insegnante e studentessa si pongono nella condizione di co-costruire l'interazione in modo paritario: entrambi gli attori esprimono dubbi e segnalano possibili soluzioni. Anche in questo esempio, come nei precedenti, si nota quindi che i dubbi linguistici oltrepassano la necessità immediata di risolvere il problema di trovare il corrispondente in italiano di una parola in portoghese, ma si tratta di cercare altre soluzioni, a volte concettuali, come nell'esempio 3, altre volte di stile, come in questo caso. Il CS riveste quindi non solo la funzione di ponte tra le due lingue, ma è un mediatore che consente di ricercare una soluzione adeguata stilisticamente e sul piano del registro.

7. Conclusioni

Dall'analisi degli scambi interattivi emerge che il ricorso al CS è gestito dai soggetti osservati attraverso varie modalità interazionali che cambiano, a seconda del livello di competenza nella LS, e comprendono auto ed eterocorrezioni, oltre a richieste d'aiuto rivolte alla docente o alla collega più competente linguisticamente. Pur essendo l'italiano la lingua di comunicazione preferita, il portoghese fa le sue apparizioni molto sporadiche, all'interno di SPN. Si manifestano per risolvere problemi di natura lessicale che presuppongono la conoscenza di termini molto specifici in italiano (esempi 1, 3, 4, 5). Sempre per le stesse ragioni in alcune circostanze le studentesse optano per il cambio di codice dall'italiano all'inglese che si

configura all'interno di questa comunità scientifica come lingua franca, per lo più circoscritta a singole parole (esempi 2, 3).

L'insegnante, trattandosi di un contesto di apprendimento guidato, quando chiamata direttamente in causa, interviene in qualità di esperta per fornire il termine mancante (esempi 1, 3, 4, 5), in altre circostanze sono le stesse studentesse che assumono il ruolo di docente, data la loro competenza nella LS (esempi 2 e 3).

Inoltre è possibile notare anche la presenza di particolari SPN che insorgono a causa della divergenza fra i repertori linguistici delle studentesse e della docente, attivate dalla stessa docente in prossimità di problemi di incomprensione: queste vengono risolte grazie all'aiuto delle studentesse attraverso una serie di strategie linguistiche congiunte che vanno dalle esemplificazioni, alle riformulazioni, alla traduzione fino al CS verso il portoghese, in quanto lingua ugualmente condivisa da tutti i membri (esempio 3).

Considerando che si è trattato di un corso molto specifico, finalizzato cioè all'apprendimento di una microlingua scientifico-professionale e che le studentesse possedevano un livello culturale elevato, oltre ad un repertorio linguistico molto ampio, tutti questi fattori hanno fatto sì che vi sia stato un uso limitato del CS. Benché la classe sia il luogo per eccellenza deputato alle correzioni (Piazza 1995: 150), le SPN che sorgono in seguito a problemi di comprensione linguistica fra il parlante nativo e non nativo non sono così frequenti come si potrebbe immaginare (Orletti 2000: 122), dato che nell'attivarle i parlanti mettono a nudo le loro difficoltà e quindi costituiscono una forte minaccia per la faccia (Brown e Levinson 1987). Questo è vero anche per il contesto osservato dove le allieve hanno preferito adottare delle strategie di comunicazione per non esporsi in maniera troppo diretta e prevenire possibili attacchi alla loro immagine di "esperte". Inoltre è interessante notare che, nel corso della scrittura, a livelli così alti e specialistici, i dubbi posti all'insegnante non siano tanto di carattere primariamente linguistico quanto di adeguatezza in base al genere testuale. Il CS e la LM fungono cioè da mediatori e, in quanto condivisi tra i partecipanti, permettono di arrivare a soluzioni precise e adeguate alla situazione comunicativa.

Avendo le studentesse un livello linguistico pari o superiore al livello B2 del QCER (2002) in lingua italiana ed essendo esperte dei contenuti tematici dell'articolo da redigere, in alcune occasioni si assiste ad un ribaltamento dei ruoli in cui l'insegnante chiede conferma delle sue proposte linguistiche. Si lavora così in un'atmosfera di collaborazione tra nativo e non-nativo e tra non-nativo e non-nativo che potrebbe paragonarsi a quella fra parlanti esperti in cui si ricorre alle diverse competenze linguistiche proprie del repertorio di ciascuno e condivise con gli altri con l'intento di migliorare la lingua scritta che, per la sua peculiarità diamesica, favorisce la riflessione.

BIBLIOGRAFIA

- Antón, M., DiCamilla, F. (1999), *Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom*, "The Modern Language Journal", 83.2, pp. 233-247.
- Balboni, P. (2015), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet.
- Baraldi, C. (2007), *Il dialogo in classe: presupposti e condizioni*, in C. Baraldi (a cura di), *Dialogare in classe. La relazione tra insegnanti e studenti*, Roma, Doninzelli: pp. 3-28.
- Bazzanella, C. (1992), *Aspetti pragmatici della ripetizione dialogica*, in G. Gobber (a cura di), *Linguistica pragmatica*, Atti SLI XXIV (Milano 1990), Bulzoni, Roma, pp. 433-454.
- Birello, M., Ferroni, R. (2016), *Quando più lingue entrano in gioco: riflessione metalinguistica e approccio orientato all'azione*, in "Rassegna Italiana di Linguistica Applicata" 2.3, pp. 117-132.
- Brooks, F.B., Donato, R., McGloane, J. (1997), *When are they going saying 'it' right? Understanding learner talk during pair-work activity*, in "Foreign Language Annals", 30.4, pp. 534-541

-
- Brooks-Lewis, K. (2009), *Adult's learners perception of the incorporation of their L1 in foreign language teaching and learning*, in "Applied Linguistics", 30.2, pp. 216-235.
- Brown, P., Levinson, S. (1987), *Politeness: some universal in language usage*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ciliberti, A. (2016), *Pratiche discorsive e processi sociali in classi multilingue*, in "Rassegna Italiana di Linguistica Applicata", 2.3, pp. 131-140.
- Cook, V. (2001), *Using the first language in the classroom*, in "UTP Journal", 57.3, pp. 1-14
- Cummins, J. (2000), *Language, Power and Pedagogy*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1979), *Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters*, in "Working Papers on Bilingualism", 19, pp. 121-129.
- Desideri, P. (2011), *Pragmatica, argomentazione e glottodidattica del discorso accademico*, in P. Desideri, G. Tessuto, G. Il discorso accademico. *Lingue e pratiche disciplinari*, Urbino, QuattroVenti, pp. 43-72.
- Faerch, C., Kasper, G. (1983), *Strategies in interlanguage communication*, London, Longman.
- Fele, G. (2007), *L'analisi della conversazione*, Bologna, Il Mulino.
- Hall, G., Cook, G. (2012), *Own-language use in language teaching and learning*, in "Language Teaching", 45.3, pp. 271-308.
- Jefferson, G. (1983), *On a Failed Hypothesis: 'Conjunctionals' as Overlap-Vulnerable*, in "Tilburg Papers in Language and Literature", 28, pp. 1-33.
- Lavinio, C. (2004), *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, Roma, Carocci.
- Lüdi, G., Py B. (2002), *Être bilingue*, Bern, Peter Lang.
- McMillan, B., Rivers, D. (2011), *The practice of policy: Teachers' attitudes toward "English only"*, in "System", 39.2, pp. 251-263.
- Orletti, F. (2000), *La conversazione diseguale. Potere e interazione*, Roma, Carocci.
- Piazza, R. (1995), *L'interazione verbale nella classe di lingua: uno sguardo alle riparazioni prodotte da insegnanti e studenti*, in R. Piazza (a cura di), *Dietro il parlato. Conversazione e interazione verbale nella classe di lingua*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 137-183.
- Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento insegnamento valutazione (2002), Firenze, La Nuova Italia-Oxford.
- Sacks, H., Schegloff, E., Jefferson, G., (1974), *A Simplest Systematics of the Organisation of Turn-Taking for Conversation*, in "Language" 50, pp. 696-735.
- Serragiotto, G. (2014), *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*, Torino, Utet.
- Sperafico, L., Veronesi, D. (2012), *La gestion de la participation dans deux séminaires académiques plurilingues*, in L. Mondada, L. Nussbaum (a cura di), *Interactions cosmopolites: l'organisation de la participation plurilingue*, Limoges, Editions Lucas Lambert, pp. 133-167.
- Veronesi, D. (2016), *Usare più lingue nella classe di materia: esperienze da un contesto universitario multilingue*, in "Rassegna Italiana di Linguistica Applicata", 2.3, pp. 25-40.
- Van Lier, L. (1995). *The use of the L1 in L2 classe*, in "Babilonia", 2, pp. 37-43.
- Widdowson, H. G. (2003), *Defining Issues in English Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

LA INTERACCIÓN CON EL EVALUADOR NATIVO EN LA EVALUACIÓN CERTIFICATIVA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

*Cecilia AINCIBURU*¹, *Claudia FERNÁNDEZ SILVA*²

ABSTRACT • In reference works for Teaching Spanish as a foreign language, the interaction between the language learner and the native speaker is a key to describe linguistic and pragmatic competences. This work takes as starting point the reflection on this parameter, to identify how this interaction is characterized in situations in which the student shows his oral competence. It concentrates later on the analysis of transcribed samples of certifications test in which evidences the interaction between the foreign candidate and the native test-taker.

KEYWORDS • Linguistic Certification, Oral Interaction, Native test-taker.

1. La interacción en las obras de referencia

En general, los autores que se dedican a estudiar las diferentes formas de la evaluación lingüística coinciden en afirmar que la interacción es una cualidad buscada cuando se desea aproximar el uso de la lengua a condiciones naturales. Así, por ejemplo, Bachman y Palmer (1996: 9) señalan que la buena praxis debería considerar seis parámetros: (1) la validez de construcción de una prueba, (2) su fiabilidad y (3) su impacto; sin olvidar (4) su nivel de interactividad, (5) su autenticidad y las condiciones de (6) viabilidad. Mientras las características de validez, fiabilidad, viabilidad y relevancia son las requeridas en cualquier tipo de test, son las condiciones de autenticidad e interactividad las que aseguran que la evaluación se centre en las necesidades del estudiante y, por ende, que resulta fiel al uso comunicativo de la lengua (Bachman y Palmer, 1996).

En base a este enfoque de la enseñanza y evaluación de las lenguas, en los mismos años en los que escribían Bachman y Palmer, se concibe el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (en adelante, MCER), donde la interacción se define como contraria a las actividades de expresión.

En la interacción, al menos dos individuos participan en un intercambio oral o escrito en el que la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral. No sólo pueden estar hablando y escuchándose entre sí dos interlocutores simultáneamente; incluso cuando se respeta estrictamente el turno de palabra, el oyente por lo general está ya pronosticando el resto del mensaje del hablante y preparando una respuesta. Aprender a interactuar, por lo tanto,

¹ Università di Siena; Universidad Nebrija.

² Universidad de Buenos Aires; Universidad Nacional “Arturo Jauretche”.

supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas. Generalmente se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua dado su papel preponderante en la comunicación. (Consejo de Europa, 2002: cap. 2.1.5.)

A partir de esta cita se pueden inferir los elementos que caracterizan la interacción. Esto es:

- a. la presencia de al menos dos hablantes (actividad bidireccional);
- b. la alternancia de turnos (con posibles interrupciones y solapamientos);
- c. la alternancia de procesos cognitivos (producción – comprensión – predicción - preparación de la respuesta), lo que caracteriza todo el proceso como activo, aun cuando uno de los interlocutores permanezca momentáneamente silencioso.

La ejemplificación de actividades de interacción posibles no es muy precisa en el MCER (Consejo de Europa, 2002: cap. 9.2.1.). Se consideran actividades orales de interacción la conversación, el debate informal, la cooperación centrada en un objetivo, mientras que un monólogo sostenido (por ejemplo, la descripción de su área de especialidad por parte de un estudiante) resulta una actividad de expresión. En este estilo de caracterización, no se da por sentado que el monólogo no contenga implícitamente elementos dialogales, sino que la actividad se caracteriza por turnos largos y por su preparación anticipada. Esta contraposición va a agregar otras dos características a las tres que presentamos anteriormente. La interacción también tiene como rasgos distintivos:

- d. la espontaneidad en el intercambio de turnos y la variación temática;
- e. la existencia de turnos breves.

Cuando la interacción oral se formula como parte del proceso de evaluación, nos ubicamos, por cierto, en un plano verdaderamente diferente. No es posible generar una conversación prototípica en la que los turnos de habla y el cambio temático sean completamente espontáneos. El MCER habla en este caso de “simulación”, que es un rasgo situacional diferente que no debería afectar la condición “real” del intercambio comunicativo, así describe una tarea de evaluación en base a géneros textuales (en cursiva en la cita original):

En primer lugar, hay una *conversación* simulada que funciona como introducción y después se da un *debate informal* sobre temas por los que el examinando declara su interés. A esto le sigue una fase de *transacción* en forma de actividad -ya sea cara a cara o simulada- de búsqueda de información por teléfono. A continuación, se desarrolla una fase de expresión basada en un *informe* escrito en el que el examinando ofrece una descripción de su área de especialidad académica y de sus planes. Por último, hay una *cooperación centrada en el objetivo*, una tarea de consenso entre los examinandos. (Consejo de Europa 2002: cap. 9.2.1.)

La condición de interacción simulada a partir de géneros textuales afecta fuertemente la condición de espontaneidad de la que hablamos en principio. Por un lado, existe una previsión de los esquemas mentales que han de ponerse en juego en la actuación, lo que el MCER llama “«praxeograma» (diagrama que representa la estructura de la interacción comunicativa) de los intercambios posibles y probables de la actividad que se va a llevar a cabo” (Consejo de Europa, 2002: cap. 4.4.3.). Por otro, la concreción del intercambio en una tarea presupone el control del intercambio en la “distancia comunicativa” que se establece entre los dos interlocutores. Esta distancia no solo incluye la forma de tratamiento o el nivel de confianza, sino que presupone el vacío de información que activa el intercambio y posibilita a los interlocutores decidirse por un determinado tipo de actuación, planificando el intercambio. En este desarrollo existe una evaluación implícita del intercambio dado que cada interlocutor pensaba aplicar un determinado esquema mental y una cierta planificación, mientras que debe ajustarlos permanentemente al rumbo que toma el intercambio. La evaluación del discurso, con el objetivo de mantener el

intercambio y la cooperación, da como resultado un ajuste en el que tienen lugar las reparaciones de los malentendidos y de la ambigüedad, tanto cuando uno de los interlocutores solicita aclaración, como cuando el otro la ofrece espontáneamente.

En la grilla de descriptores del MCER y, específicamente, en la escala global de evaluación de los turnos de palabra, suele haber algún tipo de caracterización del interlocutor deseado en la interacción, incluso alguna vez se hace referencia al interlocutor nativo. Así en el nivel A1, por ejemplo, se dice que la comunicación oral del hablante no nativo será exitosa “siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.”. Paralelamente, se observa que no existen descriptores de la competencia discursiva o de la ejecución en la interacción (Chiapello y otros, 2012: 4).

Cuatro años después de que el Instituto Cervantes tradujera el MCER, realizó la adaptación de su Plan curricular a los niveles propuestos en la obra de referencia. El derivado *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (en adelante PCIC) contiene inventarios detallados por nivel de cinco campos de contenido, los llamados “componentes” (gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural y “de aprendizaje”). Esta obra de referencia no posee un tratamiento detallado del proceso de evaluación, probablemente porque no depende estrictamente de la lengua en juego. Puede resultar útil, en cambio, la relación entre niveles de competencia y los géneros discursivos o productos textuales propuestos para la interacción. Asimismo, los procedimientos de planificación del discurso y su evaluación interna en el control de la interacción se revisan en “procedimientos de aprendizaje” proponiendo estrategias que parecen adecuadas para la corrección y reparación de productos textuales ya realizados y no para la interacción (por ejemplo: “Autocorregirse con la ayuda de gramáticas u otras fuentes de consulta” o “usar parrillas de control”, ambos repetidos en los tres niveles de competencia básicos).

En cuanto a los géneros textuales de “transmisión oral”, el PCIC (2006) realiza una mínima secuenciación por niveles. La presentamos en forma de tabla para facilitar la comparación, las dos secciones corresponden al nivel previo y posterior al nivel umbral de dominio lingüístico (con punto los tipos y con círculos los subtipos):

A1	A2	B1
<ul style="list-style-type: none"> • Conversaciones cara a cara <ul style="list-style-type: none"> ○ Informales y formales ○ Transaccionales 	<ul style="list-style-type: none"> • Conversaciones cara a cara <ul style="list-style-type: none"> ○ Informales y formales ○ Transaccionales • Conversaciones telefónicas <ul style="list-style-type: none"> ○ Informales y formales ○ Transaccionales • Instrucciones • Presentaciones públicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Anécdotas • Anuncios publicitarios en radio y televisión • Avisos y anuncios emitidos por megafonía • Boletines meteorológicos • Comentarios y retransmisiones deportivas • Conversaciones cara a cara <ul style="list-style-type: none"> ○ Informales y formales ○ Transaccionales • Conversaciones telefónicas <ul style="list-style-type: none"> ○ Informales y formales ○ Transaccionales • Discursos y conferencias • Entrevistas <ul style="list-style-type: none"> ○ Académicas ○ Médicas

		<ul style="list-style-type: none"> • Informativos radiofónicos • Mensajes en contestadores automáticos • Noticias retransmitidas por televisión o radio • Películas y representaciones teatrales • Presentaciones públicas
B2	C1	C2
<ul style="list-style-type: none"> • Anuncios publicitarios en radio y televisión • Chistes • Comentarios y retransmisiones deportivas • Conversaciones cara a cara <ul style="list-style-type: none"> ○ Informales y formales ○ Transaccionales • Conversaciones telefónicas <ul style="list-style-type: none"> ○ Informales y formales ○ Transaccionales • Debates y discusiones públicas • Discursos y conferencias • Documentales radiofónicos y televisados • Entrevistas <ul style="list-style-type: none"> ○ Periodísticas ○ Laborales • Informativos radiofónicos • Instrucciones • Letras de canciones • Noticias retransmitidas por televisión o radio • Películas y representaciones teatrales • Presentaciones públicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Anuncios publicitarios en radio y televisión • Chistes • Conversaciones cara a cara <ul style="list-style-type: none"> ○ Informales y formales ○ Transaccionales • Conversaciones telefónicas <ul style="list-style-type: none"> ○ Informales y formales ○ Transaccionales • Debates y discusiones públicas • Discursos y conferencias • Documentales radiofónicos y televisados • Entrevistas <ul style="list-style-type: none"> ○ Periodísticas ○ Laborales ○ Académicas ○ Médicas ○ Asesorías • Instrucciones • Intervenciones en reuniones formales • Letras de canciones • Noticias retransmitidas por televisión o radio • Películas y representaciones teatrales • Presentaciones públicas • Sermones eclesiológicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Conversaciones cara a cara <ul style="list-style-type: none"> ○ Informales y formales ○ Transaccionales • Conversaciones telefónicas <ul style="list-style-type: none"> ○ Informales y formales ○ Transaccionales • Debates y discusiones públicas • Discursos y conferencias • Documentales radiofónicos y televisados • Intervenciones en reuniones formales • Presentaciones públicas

En la catalogación de géneros la interacción no es una categoría discriminante, así se enumeran géneros correspondientes a la expresión, como los chistes o las anécdotas, junto con otros fuertemente interactivos como las conversaciones telefónicas. Paralelamente, hay géneros de uso frecuente como las conversaciones cara a cara con otro fuertemente marcados (estilística y culturalmente) como los sermones religiosos. El cuadro resultante es probablemente una de las secciones menos logradas de la obra de referencia, no solo porque no respeta la idea de progresividad (el avance de los niveles no parece implicar la adquisición de los anteriores, dado que algunos se repiten y otros no) o de grado de dificultad. Así las letras de canciones aparecen en A2, mientras que algo que puede ser muy difícil, como la conversación transaccional, está presente en A1. Probablemente hubiera sido más simple decir que el nivel de dificultad para la comprensión o para la producción un texto no está dado por la pertenencia a un determinado género.

Chiapello y otros (2012) señalan que la graduación de la posible interacción en los turnos de habla se debe buscar en el capítulo de Competencia funcional, en los que aparecen en el mismo A1 que habíamos ilustrado para la interacción nativo/no nativo del MCER. Para poder realizar después un análisis de muestras, colocamos comparadas las funciones PCIC relativas al nivel C1 que es el más alto de las evaluaciones que analizaremos:

A1	C1
Toma de palabra (llevar la iniciativa en el discurso): 6.8. Introducir el tema del relato y reaccionar 6.21. Interrumpir. 6.28. Proponer el cierre Cooperación interpersonal (consolidar la colaboración en la tarea y mantener vivo el debate): 1.4. Pedir confirmación. 2.8. Invitar al acuerdo. 2.12. Presentar un contraargumento. 26.9. Indicar que se sigue el relato con interés. 6.15. Destacar un elemento. Cooperación de pensamiento: 6.8.2. Solicitar o impedir el comienzo del relato. Petición de ayuda: 1.2. Pedir información	Toma de palabra (llevar la iniciativa en el discurso): 6.8. Introducir el tema del relato y reaccionar. 6.10. Controlar la atención del interlocutor. 6.11. Introducir un hecho. 6.18. Abrir disgresiones. 6.19. Cerrar disgresiones. 6.21. Interrumpir. 6.25. Indicar que se desea continuar el discurso 6.27. Introducir un nuevo tema. 6.28. Proponer el cierre. 6.29. Rechazar el cierre proponiendo un nuevo tema. Cooperación interpersonal (consolidar la colaboración en la tarea y mantener vivo el debate): 1.4. Pedir confirmación. 2.8. Invitar al acuerdo. 2.12. Presentar un contraargumento. 2.15. Invitar a formular una hipótesis. 6.9. Indicar que se sigue el relato con interés. 6.10. Controlar la atención del interlocutor. 6.15. Destacar un elemento. Cooperación de pensamiento: 6.14. Reformular lo dicho Enfrentarse a lo inesperado. 6.8.2. Solicitar o impedir el comienzo del relato. Petición de ayuda: 1.2. Pedir información

Generalmente los cuadros por niveles que provee el PCIC (Instituto Cervantes, 2006), los que contienen los objetivos gramaticales, por ejemplo, dan por adquiridos los elementos del nivel anterior y explicitan solo los que se presentan en ese nivel. En las tablas de géneros textuales y de funciones, se puede ver que esa lógica de construcción progresiva no se verifica, aunque es cierto que en las funciones de C1 hay un aumento. En el cuadro de géneros textuales, con los 6 niveles, es aún más evidente porque no logramos abstraer una lógica de dificultad o complejidad mayor de la macroestructura de los géneros.

Chiapello y otros (2012) han aplicado estos criterios en la construcción de baremos de evaluación. Los autores sostienen que uniendo los parámetros sugeridos por los descriptores de MCER y PCIC (categorías: turnos de palabra, fluidez, coherencia y cohesión del discurso y cortesía verbal) “es posible evaluar con detalle las capacidades sociolingüísticas y pragmáticas de los interlocutores no nativos” (Chiapello y otros, 2012:5). En nuestra opinión, mientras que otros descriptores como “fluidez” o “coherencia y cohesión del discurso” se aplican con cierta facilidad, los propios de la funcionalidad y de géneros textuales son muy difíciles de contrastar en una óptica de progresividad o, al menos, las obras de referencia no son claras al respecto.

Entendemos que los baremos, en cambio, hayan funcionado en la investigación de Chiapello y otros (2012) porque, como el trabajo que realizaremos, se basa en transcripciones en las que es posible analizar si aparecen reformulaciones, pedidos de información, contraargumentación u otro tipo de función que evidencie la interacción. Creemos que esto es muy difícil en la evaluación contemporánea al examen.

El análisis del concepto de interacción, asociado a su decantación en los géneros textuales orales, se ha analizado en las obras de referencia – MCER y PCIC- que suelen regular el proceso de evaluación del español en ámbitos institucionales. A pesar de que el recurso a estas obras suele ser de mención obligatoria en una introducción temática, creemos que es necesario realizar una reseña más exhaustiva de los componentes que caracterizan la interacción en las investigaciones más actuales.

2. Competencias lingüísticas y pragmáticas en la interacción

Hemos partido de las obras de referencia y señalado los rasgos que caracterizan la interacción en las tareas orales. En la interacción social natural, no simulada, se considera que la conversación es la forma textual más prototípica (Kerbrat-Orecchioni 1996) y cuyos rasgos, con mayor o menor grado de concreción, están presentes en otros géneros que pertenecen a la misma “colonia” o “familia” textual. Para los fines que nos prefijamos, el análisis de la interacción nativo-no nativo en la certificación de lengua no valdría la pena hacer un análisis exhaustivo de los rasgos que caracterizan la conversación pura, normalmente entre nativos. Sin embargo, los rasgos definidos como “típicos” nos podrían ayudar a visualizar las competencias pragmáticas necesarias para que un no nativo se aproxime al prototipo.

Briz ([1998] 2001: 41) agrupa esos rasgos típicos del género en su versión coloquial en rasgos primarios y rasgos situacionales o coloquializadores.

Rasgos primarios	Rasgos situacionales o coloquializadores
1. La ausencia de planificación previa 2. La finalidad interpersonal de la comunicación, su fin socializador 3. El tono informal, resultado de los rasgos anteriores	1. La relación de igualdad social y funcional entre los interlocutores 2. La relación vivencial de proximidad: conocimiento mutuo, experiencias compartidas 3. El marco discursivo familiar 4. La temática cotidiana, no especializada

En la interacción oral propia de una entrevista oral entre nativo y no nativo como es el caso de los exámenes de certificación lingüística, estos rasgos pierden su carácter coloquializador, porque no se verifican las características situacionales del intercambio conversacional. Del prototipo a su concreción en la entrevista cambian los actores, el vínculo que los relaciona y la temática a partir de la cual se va a desenvolver el intercambio. Albelda Marco (2004) reformula entonces los rasgos de Briz para aplicarlos a un género más cercano al que vamos a analizar, la entrevista sociológica semiformal, y su planteamiento da como resultado este otro cuadro (Albelda Marco, 2004: 112):

Rasgos primarios	Rasgos situacionales
1. Planificación diseñada, con acuerdo previo de los interlocutores 2. Finalidad transaccional 3. El tono semi-formal	1. La relación de mayor o menor igualdad social y desigualdad funcional entre los interlocutores 2. La relación vivencial de desconocimiento mutuo 3. El marco de interacción no familiar, no cotidiano 4. La temática no especializada.

Si tuviéramos que asociar esta caracterización de la entrevista con la entrevista que se realiza en una prueba de certificación lingüística, podría discutirse parcialmente el rasgo situacional temático dado que en el español académico o en las certificaciones profesionales sería posible utilizar argumentos más especializados. Por el resto, son característicos los rasgos de planificación al menos parcial de la entrevista (con un guion o con recursos de apoyo para hablar: un texto, una fotografía, un gráfico) y de asimetría entre los interlocutores. En este sentido, el evaluador nativo puede exhibir su posición de poder arrogándose “el derecho de iniciar, orientar, dirigir y concluir la interacción; e, inclusive, de ejercer presión sobre su interlocutor” (Marcuschi, 1999: 16). La comunicación resultante de esta situación asimétrica genera un problema que normalmente se define en el ámbito de la cortesía, esto es, que se provoca una interacción en la que juegan un papel preponderante la negociación de la “imagen” de evaluador nativo y candidato no nativo.

Gracias a la propuesta de Brown y Levinson (1987), los estudios de la cortesía se han desarrollado en torno al concepto de “imagen” (face). Retomando a Goffman (1967), Brown y Levinson (1987) postulan que la cortesía es trabajo de imágenes (faces work) que se torna un mecanismo de competición en la que los interlocutores luchan por conservar su imagen social o prestigio, que se presupone vulnerable, y que posee dos vertientes, la positiva (el deseo de ser respetado por los demás) y la negativa (el deseo de un espacio propio de decisión), ambas complementarias. Fuertemente determinada por razones culturales e institucionales, la amenaza a la imagen se concreta en actos de habla “potencialmente conflictivos”, porque su resolución inadecuada suscita la desaprobación social (Brown y Levinson, 1987).

Por otra parte, en el llamado Modelo de co-construcción de la comunicación y de la imagen, ésta es un constructo psicosocial, un rol o expectativa, en donde es la interacción misma la que regula la construcción de un discurso. Son los participantes los que “interaccionalmente logran y conjuntamente co-constituyen los significados y las acciones en la interacción conversacional” (Arundale, 2010: 2088). Ambos constructos del concepto de “imagen” son herederos de una tradición de contraposición que resulta teóricamente muy productiva en la modelización (Bravo 2008), pero que puede resultar complementaria a la hora de considerar los actos de habla formales que prevén un nivel muy bajo de interacción.

En la ya clásica consideración de la “imagen” de Kerbrat-Orecchioni (1997) la cortesía asume dos modalidades: la “mitigadora”, de carácter compensatorio (cortesía negativa), que tiene como función evitar o reparar las posibles amenazas a la imagen y la “valorizante” (cortesía positiva), que consiste en producir actos corteses o buscar la empatía con el interlocutor. Los estudios que aplican estas categorías de análisis muestran que no se trata de universales, sino que cada cultura considera la preservación de la imagen y su amenaza en forma diferente y que, por tanto se trata de contenedores vacíos que adquieren significación en un determinado ambiente social (Bravo, 2008).

Los conceptos de cortesía positiva o valorizante y negativa o mitigadora se reinterpretan como la tensión existente entre la necesidad de integrarse e identificarse con el grupo (afiliación), y a la vez, la necesidad de manifestarse en un entorno propio (autonomía) (Bravo, en Albelda Marco, 2003). Estas tensiones están presentes en la evaluación del miembro del tribunal. Su condición profesional y su capacidad de juicio refuerzan la tensión hacia la autonomía mientras que la intención final del acto público es la de lograr la afiliación al grado de otro individuo y de preservar la propia imagen en el grupo de pares.

En el ámbito del español se destacan los estudios de Antonio Briz y el grupo Val. Es. Co. (2002), que proponen una clasificación de los actos de habla que inciden en la construcción de la “imagen” en cuatro tipos:

- actos que amenazan la imagen (FTAs), como el uso del imperativo, del insulto, el uso del tú como apelación directa, entre otros.

- actos que intensifican la amenaza a la imagen (FTAs intensificados [FTAi]), del tipo de los que refuerzan con repetición (la reiteración de un insulto) o que contienen gradación ilocutiva o aumento del tono de la voz.

- actos que atenúan la amenaza a la imagen (FTAs atenuados [FTAA]) que sustituyen la amenaza por medio de mecanismos indirectos (la petición por medio de una pregunta) o reparadores (la disculpa contemporánea a una orden).

- actos que refuerzan la imagen (FFAs [FFAi]), desde el halago y elogio directo hasta las manifestaciones de acuerdo.

Albelda Marco (2005) analiza la generalizada concepción de las equivalencias atenuación/cortesía e intensificación/descortesía con la que se suelen vincular los análisis de operadores pragmáticos y concluye que, aunque estos últimos están al servicio de los fenómenos sociales, se trata de elementos que se deben separar conceptualmente. El análisis del corpus conversacional Va.Les.Co muestra que, en la producción de actos corteses, la intensificación puede intervenir como fenómeno complementario al de atenuación” (Albelda Marco, 2005: 583)

Los actos de habla en el contexto de los géneros académicos orales del español han sido estudiados y clasificados respecto a diferentes géneros como la presentación oral (Ainciburu y Villar, 2013), la entrevista (Albelda Marco, 2003) o la clase magistral (Vázquez, 2001 y 2005). Solo los estudios sobre presentaciones orales de estudiantes ELE consideran la situación de evaluación, sin embargo, ésta se produce como género integralmente planificado y se realiza en el aula. Creemos que el hecho de que el estudiante o los estudiantes (en el caso de las Presentaciones grupales) se encuentren en una situación de “exposición” más tradicional (monogestionada), desde el frente del aula y con sus compañeros delante, haciendo una presentación que en la mayoría de los casos no se interrumpe, hace que se trate de géneros solo parcialmente comparables.

Los análisis sobre la interacción entre nativo y no nativo en las certificaciones lingüísticas es escasa, probablemente por la dificultad ínsita en la posibilidad de encontrar muestras y de transcribirlas. Creemos, sin embargo, que la acentuación de la relación de poder del evaluador nativo sobre el candidato no nativo, dada por la situación específica, podría resultar particularmente interesante.

4. Cuando el interlocutor nativo es el examinador

A continuación, presentamos un análisis de 14 registros de exámenes de certificación lingüística CELU (Certificado de Español: Lengua y Uso). Los entrevistadores son siempre nativos mientras que los candidatos son 6 italianos y 8 brasileños, de varios niveles (básicos, intermedios y avanzados, en la escala del MCER, A2, B1 y B2, aproximadamente). El objetivo del análisis es mostrar cómo se produce la interacción en esta situación específica y qué rasgos pragmáticos la caracterizan. Para ejemplificar el análisis usaremos la letra C para indicar que hablamos del candidato y la letra E, para el evaluador, seguido de una serie de números que corresponde los códigos que usa el Corpus CELU y cuya información detallada ofrecemos en el Anexo II.

Antes de presentar los datos del análisis mostraremos en qué consiste el examen oral del CELU. En este examen el candidato tiene que realizar una entrevista de una duración aproximada de 15 minutos con dos evaluadores, que consta de tres partes bien diferenciadas. La primera parte tiene la particularidad de no ser una instancia de evaluación sino de preparación psicológica y emocional para el examen. Se trata de una breve conversación en la que el candidato llega, entrega la documentación, los evaluadores toman los datos y el candidato se presenta. De esta manera, se espera que el candidato se relaje para poder demostrar sus habilidades en el uso de la lengua y, gradualmente, se ponga en situación de examen. Uno de los

evaluadores dirige toda la interacción y da las instrucciones al candidato, el otro permanece en silencio y sólo hace algún comentario en la etapa inicial. Una vez pasados entre 2 y 5 minutos, el evaluador anuncia el comienzo del examen, ofreciendo al evaluando las láminas que servirán de input. La segunda parte, en la que comienza la evaluación propiamente dicha, el candidato tiene que hablar de un tema (expuesto en lámina) y dar su opinión, el evaluador hace preguntas para provocar la interacción. La tercera parte consiste en una dramatización entre el evaluando y el evaluador. Aquí se pretende medir la capacidad del hablante no nativo de poder interactuar y llevar a cabo sus intenciones comunicativas en un contexto real de comunicación en la que su interlocutor va a interrumpirlo, hacerle preguntas y oponerse a sus ideas o argumentos, por lo que se verá en la obligación de evaluar y ajustar su discurso al contexto.

La primera característica que adopta este tipo de conversación es la asimetría. Por lo tanto, el entrevistado no podrá realizar uno de los descriptores de la Interacción oral (citada en la página 5), que es el de *toma de palabra (llevar la iniciativa en el discurso)*, de la misma manera que no puede cerrar el intercambio, sino que está a merced del evaluador que inicia y cierra el turno de palabra en las tres partes del examen. Por otra parte, los evaluados tienen que *iniciar o presentar un tema*. Creemos que en esto radica la falta de espontaneidad de la que se habla al principio. Por las mismas razones, esta interacción responde al modelo de Albelda Marco (2004) arriba expuesto, tanto en las primarias como en las secundarias.

En primer lugar, los rasgos primarios se manifiestan en el hecho de que haya una planificación previa se percibe en la primera parte del examen (que todavía no es evaluativa) en la presentación que se genera a partir de una serie de preguntas que hacen los evaluadores (E 116- 6- 3 *Lo que quiero es que me cuentes de tu vida, quién sos ... en .. 5 minutos, quien es Luciano qué hace ... de tu familia, de por qué estudiás español*), y que son respondidas en forma de breve exposición, a modo de discurso monogestionado y como si se esperara (de hecho, es evidente que los candidatos han ensayado sus presentaciones), distanciándose así de las presentaciones que se dan en interacciones reales. La finalidad transaccional, por otro lado, se evidencia en el cierre de cada una de las partes de la entrevista a cargo del profesor que evalúa la producción del candidato y anuncia el pase a la siguiente fase (E 116-7-2. *Ok está bien, vamos a pasar a la otra parte ...*). El uso de la segunda persona de cercanía (*tú y vos*) y el tono amistoso que usan los profesores evaluadores (*volveremos sobre este tema*) conforman el tono semi-formal esperado.

En segundo lugar, los rasgos situacionales describen un examen por la intrínseca desigualdad funcional que existe entre evaluador y evaluando, que, en la mayoría de los casos, no se conocen y por lo tanto, el marco de interacción es no cotidiano. Aunque hay que matizar aquí que, dado que los evaluadores son profesores, el tono semi-formal y la cercanía que se busca para que el evaluando se sienta bien, logran reproducir un ambiente similar al que existe en un aula de español, lo que redundaría en un marco de interacción familiar. La temática, desde luego, no es especializada aunque, nuevamente, se reproduzcan temáticas propias de las clases de lenguas extranjeras.

Por último, resulta interesante analizar de qué manera, a pesar de la artificialidad que resulta “conversar” en un examen, la interacción resultante se acerca mucho a la conversación entre nativos. Esto se logra con el uso de ciertos recursos que antes señalamos como rasgos indicadores de la interacción y son los siguientes:

(1) Fórmulas de tratamiento: todos los evaluadores usan el *tú* o el *vos* como forma de tratamiento y los evaluandos responden a esta propuesta. Hemos observado que aquí se produce una tensión entre las consignas de las láminas, en las que se usa el *Ud.* y la forma elegida por los evaluadores, que es el *vos* o *tú*. Esto se pone de manifiesto, sobre todo en la actividad de rol: algunos candidatos, al leer la consigna: “*Ud.* tiene que pedirle al jefe/director que aumente el sueldo a las trabajadoras”, dudan porque han realizado toda la entrevista tuteando al evaluador y de pronto, se ven en una situación comunicativa en que deben usar el *Ud.* De todos modos, la tensión la resuelve el evaluador que comanda la situación.

(2) Vacío de información: en la primera parte del examen, se produce una breve interacción de 5 minutos (recomendado por el diseño del examen) en la que el evaluador pide al candidato que se presente. En este momento, se logra una interacción real dado que el evaluador pide información personal que realmente no conoce (nacimiento, origen, familia, razones para estudiar español o para obtener la certificación) y tiene interés en saber. El objetivo de esta interacción real es reducir los nervios del candidato. El resultado de estas interacciones depende mucho del nivel y de la personalidad de ambos actores. Hay algunos que dan mucha información sobre su vida personal (decidir vivir en Argentina por enamorarse de un/a argentino/a o por amor a una ciudad y su cultura), y otros dan una información mínima y acotada a lo profesional. Los evaluadores usan marcas de cortesía para empatizar con el candidato (sobre todo en lo no verbal, como alargamiento de las vocales, suspiros, risas, *ayes* de alegría) y muchas veces, preguntan detalles sobre las historias de vida que los candidatos responden con interés.

(3) Evaluación y ajuste del discurso: en la segunda y tercera parte del examen, la intervención del evaluador es muy importante. En la segunda parte, el evaluador interviene para ayudar al candidato que no tiene fluidez, elicitando formas lingüísticas que le permitan hablar sobre la lámina elegida. En esta tarea, cuanto menor es el nivel del candidato, mayor es la intervención del evaluador (ante el silencio del candidato, el evaluador interviene). En la actividad de rol, la actuación del evaluador es crucial ya que encarna al interlocutor que no sólo va a apoyar la interlocución del candidato con la escucha, el contacto de ojos, el asentimiento de cabeza (y todo lo que constituye la comunicación no verbal que excede los límites de este trabajo), sino que va a provocar que el candidato evalúe y ajuste su discurso a la situación. El evaluador busca poner en duda y hasta contradecir al candidato para que pueda defender su postura. En general, las actividades de rol presentan situaciones comunicativas que ponen al candidato en una situación problemática o al menos incómoda, tanto desde el punto de vista comunicativo como discursivo y hasta ideológico (persuadir al otro de hacer algo que no le gusta o que no va con su personalidad como pedir aumento de sueldo al director de la empresa). El rol del evaluador, en este caso es del abogado del diablo que interrumpe con objeciones para que el candidato pueda desplegar sus estrategias argumentativas y persuasivas.

En resumen, son evidentes los siguientes rasgos propios del género textual de evaluación oral y de la situación en la que se genera.

Rasgos primarios	Rasgos situacionales
1. Planificación diseñada, con acuerdo previo de los interlocutores	1. Tratamiento desigual y no homogéneo
2. Finalidad transaccional	2. Vacío de información
3. Tono semi-formal	3. Evaluación y ajuste del discurso

En cuanto a la temática, es necesario señalar que, al igual que en las interacciones sociales, son temas libres, no predefinidos, que, además, no vienen especificados en los niveles que certifica el CELU (puede consultarse el Anexo II) aunque coinciden con los temas que se suelen tratar en los cursos de español y que se asocian a los contenidos funcionales y léxicos. Así encontramos láminas que hablan del turismo lento, de la preservación del patrimonio histórico de algunas ciudades que sufren con el turismo masivo, de la desigualdad entre los salarios que perciben las mujeres respecto de los hombres en el mismo trabajo, de la adicción a los teléfonos celulares, etc.

5. Los rasgos pragmáticos de la interacción

En cuanto a la cortesía, se puede afirmar que todos los evaluadores y todos los candidatos se involucran en los trabajos de imagen como en cualquier tipo de interacción. No parece haber una distinción entre una conversación “real” y una conversación en el contexto del examen.

Los actos de habla que se suceden en el examen son, por un lado, los que llevan a cabo ambos interlocutores: los saludos, las presentaciones y las opiniones. Y por otro lado, el que realiza sólo el evaluador: dar instrucciones. Lo saludos, tanto de apertura como de cierre, son informales y convencionales. En cuanto a las presentaciones, se realizan sólo con el nombre y a veces con el rol, en el caso de los evaluadores (E 116-7-2 *Yo soy Glauca, soy profesora de español y ella es Vanessa, también profesora de español*; E 116- 6- 4 *Bueno, qué tal Andrea, mi nombre es Daniel, yo soy Enrique, si vamos a hacer tus evaluadores ...*), y es más detallada por parte de los candidatos (C 116 6 3 *mi nombre es Luciano ... soy abogado, tengo 43 años y hoy estudio un curso de postgrado en Derecho*). Como hemos mencionado en el punto anterior, en la forma de las presentaciones, que son profusas y detalladas en los candidatos y sólo con el nombre y a veces la profesión, por parte de los evaluadores, se evidencia, una vez más, la asimetría. La asimetría de tratamiento corresponde a una asimetría de la información compartida. Por último, en lo que atañe al intercambio de opiniones en la interacción, ambos actores son corteses y expresan sus opiniones de manera indirecta o muy indirecta. Incluso en los momentos en los que los evaluadores buscan la contraargumentación del candidato, siempre lo hacen de manera de mantener a salvo su imagen positiva.

Por otro lado, las instrucciones siempre se realizan como si fueran pedidos corteses³. Todos los evaluadores usan formas indirectas, atenuadas y actos que refuerzan la imagen (FFAs [FFAi]), a través del elogio directo y de manifestaciones de acuerdo con las ideas del candidato. Las formas de cierre son también corteses aunque rutinarias, propias del discurso de aula (E 116-7-2 *Elegi, mirala ... Decime cuál tomate un momento para preparar tu presentación (...). Al dorso de la página tenés leé por favor la consigna*; E 212 11 3 *Cuando vos elijas una, te vas a tomar un momento para preparar la presentación del tema*; E 216-46-1 *Te voy a dar a elegir dos láminas, vas a tener que comentarlas ... ahora tenés dos minutos para preparar, tranquila. Vamos a ver, qué te sugiere esta lámina ...*).

³ Cabe aclarar la diferencia entre instrucciones, órdenes y pedidos, dada la similitud. Mientras que las órdenes y los pedidos son actos de habla directivos impositivos, en los que el oyente hace algo en favor o beneficio del oyente, las instrucciones son actos de habla directivos no impositivos en los que la acción la realiza el oyente en beneficio propio, razón por la que se pueden hacer sin mitigación. Es el caso de las instrucciones de aparatos, recetas e indicaciones en la calle. Por su parte, existen contextos en los que las instrucciones y las órdenes son difíciles de diferenciar porque si bien el beneficiario de la acción es el oyente, el acto de habla es emitido por un hablante que tiene mayor jerarquía que su interlocutor. Por ejemplo, las instrucciones de madres a hijos, docentes a estudiantes o médicos a pacientes.

5.1. Las formas de tratamiento como atenuación

El análisis revela que tanto evaluador como evaluando recurren a la atenuación para los trabajos de imagen. Los evaluadores, sobre todo, buscan generar una empatía con el candidato, a modo de atenuación de la relación asimétrica propia del examen. Creemos que es la razón por la que todos seleccionan el uso del *tú* o *vos* frente al *Ud.* De esta manera, el interlocutor de mayor jerarquía determina un estilo de la interacción (+ confianza, + cercanía), acorde, además, con el estilo predominante en las universidades argentinas en las que predomina el uso del *vos*, a diferencia de otros lugares en los que se prefiere el *Ud.* en situaciones similares.

En cuanto a la producción de los candidatos señalamos que los italianos usaron siempre el *vos*, frente a la previsión de que usaran el *Ud.* respetando el uso de esta forma en el contexto universitario italiano. El hecho de que 6 de los 7 exámenes analizados se hayan tomado todos en situación de inmersión (Mar del Plata, Buenos Aires y San Martín) y que todos los candidatos llevaran bastante tiempo de residencia en dicha ciudad, puede ser suficiente para explicar la no transferencia de la forma de tratamiento. Desgraciadamente, no tenemos datos suficientemente detallados acerca de la proveniencia dialectal de los candidatos. En el uso de los dialectos del Sur de Italia la forma de segunda persona singular formal “*Voi*” es la de elección respecto al “*Lei*”, utilizado en el centro norte. El uso de esa forma en la LM podría reforzar la preferencia por la forma “*vos*” en el tratamiento al docente. Por otra parte, los candidatos brasileños, que eligen siempre el pronombre *vos*, usan terminaciones de tercera persona, propios del *Ud.* por transferencia de su propia lengua. En ambas poblaciones, italiano y portugués existen rasgos de equivalencia de usos que podrían sesgar el fenómeno del tratamiento pronominal por parte del no nativo.

Un detalle más para señalar es que, mientras los expertos que examinaron a los candidatos italianos, eran todas profesoras argentinas que usaban el *vos*, los que examinaron a los brasileños en Brasil (Curitiba, San Pablo, Río de Janeiro), usaron el pronombre *tú*, y en menor medida el *vos*, alternando con formas verbales de *vos*. Creemos que esta inconsistencia se debe a que los examinadores son profesores de español argentinos que viven en Brasil, que van adoptando una variedad del español al uso “internacional” que se usa mayormente en manuales de ELE, es decir, fuera de su contexto de inmersión. La candidata 116-4-1, le pide a la examinadora si puede tratarla de *vos* (C 116-4-1 *Una cosa yo que quiero decir ehh no sé si es un problema, por que yo estoy acostumbrada a hablar el vos*), aunque nunca la examinadora la trató de *Ud.* sino que alternó las formas de tratamiento (E 116-4-1 *Cómo estás?/Entonces, contáme dónde aprendiste español/pero te comunicas bien, estás hablando/y vos qué estudias? Estás contenta .../y bueno, tienes la ventaja de que argentina es cerca/yo te estoy tratando de vos*). Es probable que la alumna no perciba este tratamiento debido a la alternancia, o simplemente, a imposición de la propia situación de examen y a la jerarquía del rol del evaluador. Otra tensión que queríamos mencionar que se da en cuanto a las formas de tratamiento es la que se produce entre la consigna de la segunda tarea del examen (tercera parte del examen) en la que se le propone al alumno una dramatización en la que el profesor encarna a su interlocutor. En muchos casos, este interlocutor es un amigo del enunciador (examinando) y por lo tanto, las fórmulas de tratamiento seleccionadas el *vos* y las formas de cercanía y confianza, fluyen fácilmente. La tensión surge cuando la situación planteada exige el uso de las formas de menos confianza o cercanía como el jefe o el director de alguna empresa o similar. El candidato pasa por momentos de duda al comprobar que tiene que tratar de *Ud.* a quién venía tratando de *vos* en toda la entrevista. Las fórmulas adecuadas no siempre fluyen de la misma manera.

6. Conclusiones

El análisis hasta aquí realizado, aunque exploratorio dado el tamaño del corpus, nos confirma, por un lado, que la entrevista en situación de examen genera un tipo de interacción que se acerca mucho a una interacción real, pero que no lo es. La marca más fuerte es que el no nativo, que es examinado, no tiene la libertad de iniciar turno de palabra y no interrumpe al interlocutor examinador. Por otro lado, el examinador logra, con su actitud, que la interacción que tiene una finalidad transaccional, se parezca mucho a una interacción social real entre nativos. Fundamentalmente, creemos que esto se logra con los trabajos de imagen que realizan los interlocutores en la realización de los actos de habla. Pensamos que, en parte, existe una fuerte relación entre la lengua y la cultura de los docentes examinadores y las de los candidatos, ambas lenguas cercanas. Lo que nos abre el interrogante, para futuras investigaciones sobre cómo se daría esta relación con candidatos de lenguas no cercanas como hablantes de chino, inglés o alemán, por ejemplo.

Además, hemos notado que existen diferencias en el tipo de interacción que logran mantener los candidatos brasileños y los italianos con sus evaluadores. En las entrevistas a los candidatos italianos, los evaluadores intervienen menos. Tal vez por la mayor fluidez que demuestran en sus producciones, en oposición a los candidatos brasileños que suelen frenarse más en sus alocuciones. Hemos pensado que la explicación puede encontrarse en grado de dominio del español de ambos grupos, dado que, como se puede ver en el anexo, los candidatos italianos mostraron mayor nivel de dominio que los candidatos brasileños. Aunque con estos pocos datos no pueda sostenerse tal afirmación.

Finalmente, cabe mencionar que existe una variable, que no estaba prevista originalmente en el análisis ya que no formaba parte de la hipótesis inicial y que esperamos poder investigar en un futuro. Se trata del estilo del evaluador. Hemos encontrado evaluadores que intervienen menos en todas las partes del examen. Incluso las intervenciones de apoyo (exclamaciones, frases de asentimiento, risas, suspiros), que tienden sólo a la búsqueda de la empatía, son menores. Habría que hacer otra investigación en la que se indague sobre el perfil del evaluador que tenga en cuenta la edad, la formación en ELE y en evaluación en particular, la experiencia en docencia y en evaluación para averiguar qué variable determina la forma en que el evaluador va a intervenir en la entrevista.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainciburu, M. C. (2007). *El problema de la evaluación de la producción oral interactiva en el aula ELE*. In *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006* (pp. 175-190). Logroño: Universidad de La Rioja.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests* (Vol. 1). Oxford: Oxford University Press.
- Chiapello, S., González Royo, C., Martín Sánchez, T., & Pascual Escagedo, C. (2012). *La evaluación de la interacción oral: la conversación diádica nativo/no-nativo (aprendizaje colaborativo a distancia)*. MT Ibáñez Tortosa, JD Alvarez Teruel, N. Pellín Buades (Coords.), *X Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. La participación y el compromiso de la comunidad universitaria*, 2006-2021. Alicante : Universidad de Alicante.
- Chiapello, S., González Royo, C., Martín Sánchez, T., & Pascual Escagedo, C. (2013). *Evaluación de la interacción oral nativo/no nativo: aplicación de escalas específicas*. Alicante: Redes de Investigación.

- Fernández Silva, C; Jalil, A de. Maldonado, S; Moreno, J. Pilán, M.C, Borkosky M.M.; Palazzo M. G; Faeda, S. (2016). *El nivel intermedio y las competencias académicas en ELSE*. Bariloche: Octavo Coloquio CELU.
- Gargallo, I. S., & Chaparro, M. (2014). *Análisis descriptivo de las creencias y actitudes de alumnos no nativos de español ante los errores y las técnicas de corrección en la interacción oral*. "Revista Internacional de Lenguas Extranjeras= International Journal of Foreign Languages", (3), 111-135.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: MEC-D-Anaya. 2002. [Council Of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe][en línea] https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva. [en línea] https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Pinilla Gómez, R. P. (2007). *La competencia estratégica del estudiante de ELE en su producción oral: algunas consideraciones para su evaluación*. In *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006* (pp. 89-96). Logroño: Universidad de La Rioja.

ANEXO I

Detalle sobre los exámenes, lugar de examinación y nivel obtenido. Se han borrado los nombres de los candidatos para proteger su identidad.

Candidatos brasileños		
116-6-3	Curitiba (Brasil)	Básico
116-6-4	Curitiba (Brasil)	Básico
116-6-5	Curitiba (Brasil)	Intermedio
116-7-8	San Pablo (Brasil)	Intermedio
116-4-1	Rio de Janeiro	Intermedio alto
116-4-2	Rio de Janeiro	Intermedio alto
116-7-2	San Pablo (Brasil)	Avanzado
116-7-5	San Pablo (Brasil)	Avanzado
Candidatos italianos		
212-10-1	San Martín (Argentina)	Intermedio
212-11-3	Mar del Plata (Argentina)	Intermedio
216-46-1	Roma (Italia)	Intermedio
212-11-2	Mar del Plata (Argentina)	Intermedio Alto
212-11-1	Mar del Plata (Argentina)	Avanzado
212-3-19	Buenos Aires (Argentina)	Avanzado

ANEXO II

Descripción general de los niveles acreditados por el examen CELU, extraído de <http://www.celu.edu.ar/es/content/niveles>

NIVEL INTERMEDIO

El hablante de Nivel Intermedio puede desenvolverse con cierta fluidez y naturalidad en situaciones familiares, sociales y de servicios, aunque vacile en contextos desconocidos o ante la necesidad de matizar o precisar sus enunciados. Puede desempeñarse de manera aceptable en ámbitos laborales y de estudio.

Se considera este nivel el correspondiente al umbral universitario. Comprende textos informativos en los que distingue temas generales de detalles específicos. Comprende también textos simples de opinión, narraciones, artículos y ensayos de divulgación o de estudio, aunque pueda requerir la ayuda del diccionario para detalles específicos. Puede redactar, con poca complejidad y poco detalle, distintos tipos de textos: cartas informales y formales, instructivos, relatos, ensayos, artículos de opinión, informes en general.

Comprende el registro estándar de distintas variedades dialectales y puede distinguir, de manera básica, el estilo formal del informal. Entiende la expresión de deseos, consejos, órdenes y diferentes puntos de vista en una discusión.

Participa con cierta fluidez y naturalidad en conversaciones con hablantes nativos sobre temas cotidianos o específicos de su área de trabajo o estudio. En la conversación utiliza el registro formal e informal de manera suficientemente adecuada. Puede narrar, expresar y comprender deseos, pedidos y órdenes, fundamentar una opinión y discutir una opinión de otro, expresar hipótesis y eventualidad, describir o definir, con alguna precisión, objetos, lugares o personas conocidas, reales o imaginarias.

NIVEL AVANZADO

El hablante se desempeña cómoda y espontáneamente en la lengua en una amplia gama de situaciones familiares y sociales. Se desempeña adecuadamente en el ámbito laboral y en el ámbito académico.

Su comprensión lectora es amplia y variada: lee textos informativos, técnicos y de especialidad. Comprende textos de opinión, literarios y de discurso académico, aunque su velocidad de lectura puede ser menor que la de un nativo instruido. Puede entender casi siempre el humor y la ironía, excepto cuando desconoce referencias culturales específicas.

Puede redactar una amplia variedad de textos claros, precisos y adecuados: cartas informales y formales, instructivos, relatos, ensayos, resúmenes, artículos de opinión, informes laborales o académicos.

Puede interactuar con hablantes nativos de distintas variedades dialectales, aunque pierda algunos detalles. Distingue el registro formal del informal. Entiende diferentes puntos de vista en una discusión, argumentaciones y explicaciones.

Se desempeña adecuadamente en áreas laborales y académicas. Es capaz de explicar el malentendido que pueda producirse por alguna inadecuación en su expresión. Puede exponer un tema frente al público e intervenir activamente en conversaciones y discusiones formales e informales entre hablantes nativos.

<http://www.celu.edu.ar/es/content/niveles>

ItINERARI

LETTERATURA E SEMPLIFICAZIONE

Il problema del male

Pino MENZIO¹

ABSTRACT • Literature provides a specific space for complex reflection, where the events of life and the world are transferred from mere factual reality to a hermeneutical reality. This cognitive shift, basically rejected by the more naïve versions of philosophical realism, allows for a deeper understanding and interpretation of these occurrences. This is particularly evident with the experience of evil, that cannot be confined to a purely empirical dimension.

KEYWORDS • Philosophy of Literature, Ethics of Literature, Hermeneutics, New Realism

Come è abbastanza evidente, nella sua articolazione espressiva, ricchezza tematica e profondità teorica la letteratura può essere considerata come il luogo della complessità, anche nei confronti dell'esperienza propriamente filosofica. In un'elencazione molto sommaria, infatti, la letteratura è una forma di conoscenza umana e intellettuale mai separata dall'affettività; è portatrice di opzioni etico-valoriali (se si vuole, le idee estetiche di Kant) che non possono però essere trasformate in prescrizioni dirette; nel costituirsi del suo linguaggio è implicita la dimensione storica, l'eredità tecnico-formale e il dialogo con una specifica tradizione; essa testimonia, interpreta, arricchisce e talvolta inaugura nuovi orizzonti culturali; nella sua costitutiva polisemia, nell'intertestualità, nell'apertura a livelli di lettura differenziati e plurimi si oppone ad ogni approccio monologico o riduzionismo scienziato; evidenziando la molteplicità dell'io, la sua struttura addizionale e composita, aiuta la pluralizzazione etica del soggetto; si esplica in forma processuale, mai rigidamente prefissata, nei rapporti sempre biunivoci tra autore e lettore; e si potrebbe continuare a lungo in tale elencazione. Ciò che preme sottolineare, però, è che il dato teorico sottostante a questa complessità dell'esperienza letteraria, e in particolare alla funzione di conoscenza che la caratterizza, è che la letteratura si configura come uno "spazio terzo", né reale in senso direttamente empirico né vacuamente astratto, irrelato e fantasmatico; uno spazio che non è (e non può essere) popolato da oggetti materiali, come sembra augurarsi il realismo più ingenuo, ma che non è per questo gratuito, illusorio, evasivo o chimerico – anzi, è il luogo di una conoscenza del mondo particolarmente ricca e approfondita. Come abbiamo visto, questa terzietà mette in crisi il pensiero filosofico standard nelle sue tradizionali opposizioni realtà/invenzione, oggettività/finzione, empiria/vaniloquio, verità/menzogna: dicotomie polari che, non da ultimo, portano alla svalutazione della letteratura (Menzio 2016a).

Per la sua importanza, questa terzietà dell'esperienza letteraria è stata recentemente sottolineata anche da Remo Bodei (2013: 68): «Si può considerare la letteratura in senso lato quale "terzo regno" intermedio tra il presunto "reale" rispecchiato, nella sua unicità, dalla conoscenza (intesa come *mimesis*, riproduzione logico-percettiva di esso) e gli altrettanto

¹ Ricercatore indipendente.

improbabili prodotti per partenogenesi di una fantasia creatrice dal nulla»: una fantasia irrelata e gratuita che, nel suo arbitrio, non potrebbe produrre altro che sogni e fantasticherie, come ritengono in fondo tutti coloro che, sulla scia di Searle, negano alla letteratura qualsiasi funzione di conoscenza. Tutto al contrario:

Il territorio della letteratura è l'*atopia*, un luogo inclassificabile, che non appartiene né al dominio della realtà assoluta, né a quello (che ne è l'opposto speculare) dell'*utopia*, del non-esistente per definizione. Grazie a essa si allenta, o addirittura si spezza, sia il vincolo banalmente mimetico tra la letteratura e il reale assoluto, esistente in sé e privo di ogni relazione esterna, sia quello tra essa e un'immaginazione onnipotente e capricciosa (Bodei 2013: 68).

Come è evidente, pensare alla letteratura come uno spazio terzo, né oggettuale né fantasmatico, che appunto per questo veicola una precisa conoscenza della realtà e del mondo, implica una chiara presa di distanza dal realismo filosofico ingenuo: ovvero, per Bodei (2013: 214), implica resistere alle pretese «di chi afferma l'esistenza di una realtà immobile e già data, che dovremmo soltanto rispecchiare in maniera passiva nella nostra mente»². Quest'ultima è infatti una posizione teorica che, in maniera supergiù costante, non riesce a pensare il reale al di fuori di una logica disgiuntiva, polarizzante o antitetica, ricorrendo a schemi aprioristicamente binari e dualistici – o meglio, che non riesce ad accettare che la realtà (quella che nella sua complessità culturale, articolazione storica e interazione umana si potrebbe definire come “realtà ermeneutica”) è ciò che concretamente sta in mezzo agli estremi binari, partecipando dell'uno e dell'altro: i poli estremi (a partire da quelli, qui centrali, di *logos* e *mythos*) sono come tali, nella loro purezza e integralismo, delle astrazioni logiche, degli utensili concettuali per orientarsi nel mondo, non per fraintenderlo grazie all'eccesso di teoresi. In altri termini, è straniante, fuorviante e propriamente irrealistico ribaltare queste astrazioni sul reale, ripartendolo oggettivamente in campi opposti e fra loro non comunicanti; e viceversa, basta prendere atto che la letteratura, in quanto forma di conoscenza del reale, è un'esperienza intermedia tra empiria e fantasia, documento e invenzione, oggettività e illusione, certezza tangibile e inganno conclamato, e molte costruzioni contrappositive, a partire dal realismo filosofico ingenuo, vanno inevitabilmente in crisi. Ancora una volta, «aggirando l'opposizione diametrica tra reale e fantastico con il presupporre diverse soglie e differenti livelli di realtà» (Bodei 2013: 68), a cui corrispondono diversi piani di significazione, la letteratura è luogo della complessità: è, in senso proprio, una forma conoscitiva che permette di interpretare l'esperienza umana come intreccio insolubile di fatti e interpretazioni, come compenetrazione di naturale e sociale, di percettivo e storico-collettivo – come un insieme complesso in cui i dati materiali non si presentano mai nella loro banale immediatezza, ma sono sempre conosciuti e plasmati da forze, progetti, speranze, timori, aspettative dei soggetti, in forme e modi sempre mediati dal linguaggio, senza facili scorciatoie percettologiche.

Rispetto alla filosofia di impronta metafisica, che separa il mondo in rigide coppie di opposti privi di reciproche mediazioni – realtà/apparenza, sostanza/accidente, presenza/assenza –, la letteratura in senso tradizionalmente più ristretto (poesia, romanzo, pièce teatrale) gode del vantaggio che le è stato concesso di custodire l'ambiguità, la varietà, la complessità, la grana e la ricchezza dell'esperienza vissuta (Bodei 2013: 66).

In altri termini, la letteratura conosce la realtà, e la conosce non come realtà fattuale ma come realtà ermeneutica, perché corrisponde ad essa; e le corrisponde appunto in quanto anche

² Sul tema cfr. Menzio 2016b.

la realtà (la vita, il mondo in cui si attua la nostra esperienza) è uno spazio terzo, né integralmente materiale e deterministico, né totalmente immaginale e fantasmatico. Tale corrispondenza tra la letteratura e la realtà concreta (che, va da sé, è qualcosa di ben diverso dalle semplificazioni percettologiche messe in pista dal realismo ingenuo): a) permette alla letteratura di conoscere veramente la realtà del mondo; e b) permette di interpretarla in senso teorico, vanificando le dicotomie, le polarità e gli schematismi di cui abbiamo detto. Non stupirà quindi che le ontologie più oggettivistiche, a partire dalle riprese italiane del pensiero di Searle note come nuovo realismo, si trovino in notevole disagio di fronte alla letteratura (Menziò 2016a); e non stupirà neppure che questa mancanza di rapporti, o franca ostilità teorica, rispetto all'esperienza letteraria sia, in fondo, sottostante anche alle principali obiezioni mosse al nuovo realismo in sede non più estetologica, ma propriamente teoretica. In tal senso, la semplificazione e la chiusura regressiva spesso addebitate a tale movimento non paiono altro che un regresso dalla realtà ermeneutica alla realtà fattuale (alla datità empirica, alla cosalità materiale) del tutto parallelo e conseguente al respingimento della letteratura come spazio terzo. Come vedremo, tale regresso dalla realtà ermeneutica alla realtà fattuale può essere considerato come un elemento costitutivo, una sorta di *Leitmotiv* teorico e polemico del nuovo realismo.

La semplificazione in esame opera innanzitutto, non nel senso di un banale gioco di parole, nei confronti dell'ermeneutica: se è vero che rispetto a quest'ultima, e all'ontologia che, in modi più o meno espliciti e consapevoli, essa presuppone, «i realisti peccano per l'appunto di poco realismo: non riescono a cogliere e descrivere “adeguatamente” l'esperienza da cui essa parte» (Vattimo 2012: 84), quel contesto storico-culturale che ne costituisce lo specifico fondamento e che è, propriamente e di fatto, la “realtà” della filosofia contemporanea sia continentale sia post-analitica, dei diversi indirizzi della psicoanalisi, della sociologia, dell'antropologia e delle scienze umane. Restando alla filosofia, è difficile negare nel nuovo realismo l'impressione di una forzatura, di un'eccessiva semplificazione di gran parte di quanto è accaduto in sede teorica negli ultimi quarant'anni, con una riduzione che porta, più o meno volontariamente, a fraintendere in modo singolare numerosi pensatori di primo piano (Dal Lago 2014: 74). Tale semplificazione implica una sorta di espunzione del passato, «un disinteresse e quasi un'amnesia per le vicende storiche e storico-culturali dei decenni scorsi» (Rovatti 2011: 15), che si riverbera peraltro sul presente: se è vero che la rilettura critica di Nietzsche e di Heidegger, la microfisica del potere di Foucault, il decostruzionismo di Derrida, oltre naturalmente all'hegelo-marxismo della Scuola di Francoforte, portano ad una descrizione critica della realtà contemporanea di cui non si può fare a meno. Anche il tentativo, costante nelle nuove ontologie oggettivistiche, di ritornare al realismo ingenuo anteriore a Kant rientra in questo contesto: come se fosse possibile rimuovere la *Critica della ragion pura*, e cancellare con un colpo di mano l'influenza che ha esercitato su due secoli di filosofia, e più ampiamente di cultura, occidentali. Ci si riduce così a considerare un fenomeno tanto vasto e complesso «come l'esito di un banale errore logico, come se fosse verosimile che un'intera cultura abbia improvvisamente dimenticato il principio di non contraddizione» (Vattimo 2012: 85).

Ammesso e non concesso che tale percorso culmini nel costruzionismo e nel postmodernismo, ciò non giustifica quella tipica miscela di indignazione, furore e panico con cui l'evento viene spesso accolto. Il metodo genealogico, archeologico o decostruttivo (Nietzsche, Foucault, Derrida) ci ha semplicemente mostrato che, ripercorrendone la genesi, molti dati dell'esperienza che parevano naturali e indiscutibili sono in realtà contingenti: che non vuol dire arbitrari, ma appunto storicamente determinati, ovvero socialmente (culturalmente) costruiti. In altri termini, come appare chiaro ad uno sguardo non prevenuto, le teorie costruzioniste o prospettiviste della conoscenza non implicano un annichimento della realtà, non dicono che gli oggetti materiali “non esistono più”; segnalano piuttosto che la realtà è *di fatto* modellata da un insieme di forze trasversali e pervasive (potere, soggettività,

linguaggio, schemi concettuali) di cui occorre tener conto per comprendere la realtà stessa. Così, a titolo di esempio, evidenziare il ruolo preponderante del marketing in ambito economico, politico e sociale non significa negare l'esistenza concreta dei beni oggetto di consumo, o la corporeità fisica dell'elettore; implica invece sottolineare quanto le più varie esperienze del soggetto contemporaneo siano determinate, guidate e moltiplicate da forze a lui esterne, o meglio dall'interazione di tali forze esterne con la sua soggettività. Limitarsi, in termini nuovo-realistici, ad affermare in tono minaccioso che "le cose ci sono", che "gli oggetti sono lì", senza andare avanti, significa bloccarsi irrimediabilmente ai preliminari.

Anche in questo caso, come abbiamo suggerito, si ha testimonianza di quella costitutiva pulsione delle ontologie oggettivistiche *hard* a regredire filosoficamente dalla realtà ermeneutica alla realtà fattuale, al dato empirico più immediato, rude e materiale; e al contempo, si ha l'impressione di un intento semplificativo più ampio, che eccede la polemica biografica (ed edipica) nei confronti dell'ermeneutica e guarda un po' a tutto il panorama teorico contemporaneo: se è vero che «il mondo filosofico attuale è molto più complesso e variegato [...] di quanto lasci intendere Maurizio Ferraris», e che in esso fra l'altro trovano posto, accanto ad ontologie realistiche assai raffinate, acute e riflessive, anche «forme di realismo così semplificate da suonare, a un orecchio filosoficamente educato, più come un concentrato di slogan e di battute di spirito che come una posizione teorica vera e propria» (Parrini 2012: 496-497). Certo la complessità del mondo contemporaneo, che richiede un'interpretazione inesauribile (un'analisi multiversa, una semiosi illimitata) può risultare ostica e scoraggiante, non solo per i semplici cittadini; ma ciò non può legittimare la retromarcia di chi, per compito intellettuale, dovrebbe farsi carico di tale complessità, e invece sceglie di aggirarla in linea di principio, richiamandosi sistematicamente ai fatti, agli oggetti o alle percezioni più elementari, e ribattezzando tali semplificazioni col nome di realtà. Promettere a basso prezzo la "realtà" o la "verità" può essere remunerativo in termini giornalistici o massmediali, ma resta il fatto che si tratta di prodotti che è difficile trovare, così confezionati, sui banchi dei filosofi più seri (Di Cesare 2015). Ed anche in ambiti contigui, chiunque faccia ricerca empirica in storia, sociologia, psicologia, antropologia ecc. si accorge immediatamente che la realtà e la verità gli sfuggono da tutte le parti, senza che ciò diminuisca il valore conoscitivo di tali discipline.

Va da sé che la semplificazione di cui stiamo parlando tocca anche gli aspetti polemici del nuovo realismo, incentrati su una sorta di *area bombing* a danno di ipotetici filosofi ermeneuti, debolisti, costruttivisti o postmoderni che negherebbero la realtà materiale degli oggetti, o affermerebbero che i monti e i mari come tali sono costruzioni sociali: affermazioni caricaturali di cui non si dà traccia nel pensiero contemporaneo, costruite apposta per mettere alla berlina i propri avversari e distruggerli facilmente (Menzio 2015). In tal senso, come è stato osservato, il nuovo realismo costitutivamente «si definisce contrapponendosi a un antirealismo inesistente, mai sostenuto da nessuno» (D'Agostini 2013a: 65): una finzione macroscopica e tuttavia necessaria, per legittimare in qualche modo le proprie ovvietà, truismi e semplificazioni. In altri termini, il *Leitmotiv* polemico che la realtà naturale nei suoi elementi più concreti non è socialmente costruita, mentre è tale solo la realtà sociale, è una tesi «perfettamente condivisibile, al punto che viene da chiedersi se davvero qualcuno – a parte il vescovo Berkeley e i romanzi di fantascienza – abbia mai seriamente sostenuto il contrario: dubitare che la credenza sia certezza non significa avere la certezza dell'inesistenza» (Giglioli 2016: 212). La costruzione parodico-polemica di un avversario inesistente procede qui per accumulo di semplificazioni: con l'attribuzione stentorea di tesi assurde ed apodittiche, espresse nella forma più grezza possibile ("l'ignoranza è un bene", "la realtà naturale è socialmente costruita"), cui seguono confutazioni tramite esempi concreti e dozzinali (la caffettiera che scotta, la pantofola sul tappeto sono tali indipendentemente da noi, ci piaccia o no). La strategia polemica si scontra

però col fatto che i presunti avversari, pensatori come Luhmann, Foucault o Derrida, non si sono mai occupati di caffettiere o di pantofole bensì di diritto, società, sessualità, intimità, istituzioni politiche, economia ecc. (Heidenreich 2015: 230) – se si vuole, si sono occupati della realtà ermeneutica e non della realtà empirico-fattuale; e che comunque non si sono mai sognati di sostenere assurdità come quelle loro attribuite. «Per questo forse», si è affermato con una certa ironia, «Ferraris è parco nell'allegare testimonianze delle tesi dei suoi avversari circa il fatto che la luna non esiste se non la vediamo o che l'atomo ce lo siamo costruiti noi tramite la conoscenza prospetticamente interessata che ne abbiamo» (Giglioli 2016: 212).

Insomma, con Rovatti (2011: 14): «Realismo? Se significa giurare assieme che il mondo là fuori esiste con quel che ne consegue, mi unisco subito al giuramento: non vedo però in giro nessuno contrario, o solo astenuto». Non si asterrebbe nemmeno Rorty, idolo polemico per eccellenza dei realisti più ingenui: che infatti, come è stato osservato ripetutamente, non ha mai negato l'esistenza oggettiva di una realtà materiale a noi esterna – per accorgersi della quale, fra l'altro, più che tanta filosofia basta semplicemente il buon senso (Rigotti 2012: 12-13). Più ampiamente, quella che abbiamo definito come realtà ermeneutica comprende dentro di sé (nel duplice senso del verbo comprendere: contiene e conosce) la realtà fattuale, materiale e empirica, la quale costituisce propriamente l'oggetto e il punto di partenza delle interpretazioni ermeneutiche, cioè in fondo di tutte le attività conoscitive delle scienze umane, dalla filosofia alla sociologia alla letteratura – mentre la realtà fattuale del realismo filosofico ingenuo, pensata costitutivamente come passo indietro dall'ermeneutica, si separa irosamente dalle interpretazioni in direzione dell'evidenza, della semplificazione, del truismo e in fondo dell'afasia: se è vero che, nel momento di rapportarsi al mondo sociale, deve cercare qua e là strumenti interpretativi allotrii e mal digeriti, che mettono capo a spiegazioni inevitabilmente schematiche e riduttive. Non da ultimo, nei modi in cui è impostato dal nuovo realismo, il dibattito (o la rissa forzosa) tra fautori dell'oggettività e seguaci della costruzione è estremamente astratto e generico. Infatti la scelta di guardare il mondo in termini concreti e realistici, ovvero in termini più consapevoli del carattere socialmente costruito delle sue manifestazioni, dipende innanzitutto dagli elementi del mondo che guardiamo: se è vero che ciascuno di noi, in chiave di puro buon senso, affronta diversamente il problema pratico di un elettrodomestico rotto, e il problema culturale, sociale, politico ed economico della parità di genere o dell'integrazione dei migranti. Ad ogni realtà, fattuale o ermeneutica, il corrispondente approccio: che all'evidenza «dipende dai contesti, deve essere deciso caso per caso, e non può essere decretato in nome dello *Zeitgeist* da un filosofo in poltrona» (Heidenreich 2015: 241).

In ogni caso, non si è mai visto un postmodernista che attraversa col rosso nell'ora di punta, convinto che le auto e i tram sono interpretazioni e non fatti, né un costruttivista che afferra senza remore un tizzone ardente pensando che il suo calore non c'è per davvero, ma dipende solo dai nostri schemi concettuali. Ma allora, prigioniero di queste contraffazioni polemiche ovvero «costruito contrastivamente rispetto a un personaggio inesistente, *il Realista, o meglio l'Oggettivista, diventa un inutile e vacuo personaggio, portatore di una sconcertante ovvietà*» (D'Agostini 2013a: 105): di truismi, banalità e semplificazioni utili ad ottenere risalto mediatico, ma di nessun acquisto in sede filosofica. In tal senso, come è stato osservato, è vero che il pensiero teorico non deve disdegnare il dibattito pubblico, «ma è altrettanto vero che nell'*agorà* circolava Socrate e non Sancio Panza. E non è difficile decidere chi dei due pronuncierebbe frasi come quelle qui riportate [...] (tratte dal *Manifesto del nuovo realismo*): "Se piove ci si bagna e [...] se uno prende senza le presine una pentola che è stata a lungo sul

fuoco si scotta”» (Paoletti 2012: 9)³. Il realismo, non solo in filosofia, ha suscitato sin dall’antichità un dibattito complesso e raffinato: che però, in contesti così semplificati, rischia di ridursi ad una pantomima mediatica in cui, da un lato, i sedicenti realisti, con tono tanto più grottesco quanto più perentorio, difendono le più assolute ovvietà (se batti contro uno spigolo ti fai male; «posso sapere o non sapere che l’acqua è H₂O, mi bagnerò comunque»: Ferraris 2016: 27); e dall’altro lato i presunti antirealisti, a partire da Kant, sosterebbero le più totali assurdità (lo spigolo o l’acqua non esistono perché sono un’interpretazione soggettiva, una costruzione sociale, un prodotto dei nostri schemi concettuali). In tal modo, non solo in riferimento a Kant, vicende che hanno segnato l’intera storia della filosofia occidentale vengono compresse in dicotomie fuorvianti, in paradigmi sommari e semplificati: «Solo un approccio che si sarebbe tentati di definire un po’ sprovveduto può derubricare quella che è stata ed è l’articolazione di un problema complesso a una confusione fallace (e fatale) fra ontologia ed epistemologia» (Parrini 2012: 500), tentando con ciò di liquidare l’intera *Critica della ragion pura* – e di ridurre la discussione filosofica, culturale, artistica, letteraria sul realismo a un partito da prendere alla veloce entro un quadro di opposizioni plateali, da talk show.

L’operazione non è evidentemente porsa autolesionistica ai suoi promotori, anche perché, almeno per un certo periodo, la corrida realisti vs. postmoderni ha avuto un notevole riscontro mediatico: anche se agli osservatori più attenti, ancorché emarginati, non è sfuggito che un pensiero che si contrappone identitariamente al nulla, alla fine non dice nulla di rilevante (D’Agostini 2013a: 18) – anzi, impedisce che il dibattito si articoli in vere accuse e vere difese, rimuovendo o soffocando le novità filosofiche (e del pensiero comune) che effettivamente ci sono, ovvero presentandosi come una loro semplificazione, falsificazione o immagine contraffatta, circondata da un grande clamore mediatico: se si vuole, come qualcosa che assomiglia loro ma non è la stessa cosa. In tal senso, si è da più parti osservato che il nuovo realismo è una proposta tutt’altro che nuova, che anzi riprende tesi assai datate come quelle di Searle o di Putnam, ancora discusse da qualche filosofo analitico, ma certo difficilmente riciclabili come novità epocali. Già restando agli ultimi decenni della filosofia, questo carattere un po’ *agé* del nuovo realismo, per quanto mascherato dalle sortite più veementi, insieme con il suo richiamo spiccio e intercambiabile ad autori eterogenei che hanno in qualche modo condiviso i suoi bersagli polemici, hanno reso evidente che «la sua modalità di pensiero attua una rivoluzione di recupero», i cui «migliori argomenti sono già da lungo tempo in circolazione»; con la conseguenza che, tra ripescaggi, truismi, ovvietà e semplificazioni, «nel *Manifesto del nuovo realismo* di Ferraris si sfondano ogni sorta di porte aperte» (Seel 2014). E se poi, al di là della filosofia più recente, si guarda al tentativo oggettivista *hard* di ritornare a un orizzonte pre-kantiano, recuperando una delle più antiche forme dell’ontologia, il realismo ingenuo, verrà spontaneo ricordare che, «all’interno della filosofia come fuori di essa, è già accaduto molte volte che una retroguardia pensasse di essere la nuova avanguardia» (Seel 2014)⁴. Una siffatta procedura intellettuale, non solo in filosofia, «finisce per lasciar passare e incoraggiare il vecchio frenando le effettive novità che stanno emergendo», secondo la ricorrente propensione a far mostra di cambiare le cose, perché non cambino affatto (D’Agostini 2013b).

Ritornando peraltro al regresso nuovo-realista dalla realtà ermeneutica alla realtà fattuale, esso implica un’accettazione riduttiva e semplificata della nozione di verità: nella quale, come è stato osservato, termini come ontologia e metafisica indicano solo più le strutture del conoscere irrigidite in ontologie regionali, private di quella elasticità e storicità che ancora si potevano

³ Così anche Milazzo (2013: 29-30), con il ruvido rilievo che, di fronte a tale pullulare di ovvietà, anche l’arbasiniana casalinga di Voghera «rischia di passare per un sagace *esprit de finesse*».

⁴ Il titolo dell’articolo è appunto “Una retroguardia vorrebbe essere avanguardia”.

rinvenire nel trascendentale di Kant o di Husserl (Vattimo 2009: 31). Questo regresso (questo passo indietro dalla complessità alla semplificazione) risponde a una premessa metafisica occulta, a un'opzione aprioristica, inflessibile e perennemente attiva: che la realtà empirica e materiale sia appunto la verità *tout court*; che ciò che ci sta davanti sia un dato di fatto come tale indiscutibile, e non un problema; che ogni forma di verità diversa da quella fattuale, in particolare quella propria dell'esperienza artistica e letteraria, semplicemente non esista. In fondo, questo atteggiamento mira a vedere nel mondo solo ciò che già si conosceva in precedenza, con quella sorta di «sacrificio dell'intelletto» che caratterizza «una forma di filosofia, il "realismo ingenuo", che non ha più corso da almeno tre secoli a questa parte, se non come appannaggio di pensatori etimologicamente reazionari, o eccentrici e bizzarri» (Ocone 2013: 56). Ma soprattutto, quello così delineato è un approccio che rende impossibile una riflessione approfondita sul male, sul potere, sulla storia e sulla connessa, ineludibile storicità dell'esistenza umana: realtà che si sottraggono alla semplice fattualità, pur non negandola, e richiedono di essere interpretate in una prospettiva più ampia e consapevole. In altri termini, come vedremo subito, l'ingiustizia sociale, la violenza diffusa, la guerra, gli stermini di massa, e con essi la sottile impressione di essere in qualche misura coinvolti, responsabili o colpevoli, sono realtà concrete di cui facciamo esperienza, che ci paiono innegabili – e che tuttavia non si danno (e non possono essere trattati) semplicisticamente come oggetti della percezione sensibile, come fatti empirici scientificamente accertabili.

Al contrario la letteratura, nella sua costitutiva complessità, può essere considerata come uno dei luoghi eminenti della riflessione sul male. Essa è infatti lo spazio di un'esperienza conoscitiva in cui, ricorrendone ovviamente le circostanze, il male è conosciuto empaticamente e in profondità nel suo potere distruttivo, senza con ciò praticarlo direttamente né subirlo, come accadrebbe nella realtà empirica; ed è conosciuto anche nel suo potere di seduzione e fascinazione, mirabilmente espresso dal titolo baudelairiano *Fiori del Male* – una conoscenza estremamente problematica, dove però il problema non è dato dalla letteratura, ma appunto dal male di cui essa parla (Menziò 2010: 94-98, 318-320, 325-326). Si tratta ovviamente di una conoscenza raffigurativa, traspositiva e ideale – ovvero, ancora una volta, ermeneutica e non fattuale: constatazione di puro buon senso che tuttavia, in maniera assai tipica, non passa indenne l'analisi degli oggettivisti *hard*, che provvedono subito ad azzerarla. Accade così che nell'opera d'esordio del nuovo realismo italiano, *Estetica razionale* di Maurizio Ferraris, la raffigurazione letteraria del male sia liquidata in modo incidentale e assai esplicito, con uno spiccio riferimento ad Antinoo, il primo dei Proci a cadere sotto l'arco di Odisseo.

Allora si denudò dei cenci l'accorto Odisseo,
balzò sulla gran soglia, l'arco tenendo e la faretra,
piena di frecce, e versò i dardi rapidi
lì davanti ai suoi piedi, e parlò ai pretendenti:
«Questa gara funesta è finita;
adesso altro bersaglio, a cui mai tirò uomo,
saggerò, se lo centro, se mi dà il vanto Apollo».
Disse, e su Antinoo puntò il dardo amaro.
Quello stava per alzare il bel calice,
d'oro, a due anse, lo teneva già in mano,
per bere il vino; in cuore la morte
non presagiva: chi avrebbe detto che tra i banchettanti
un uomo, solo fra molti, fosse pure fortissimo,
doveva dargli mala morte, la tenebrosa Chera?
Ma Odisseo mirò alla gola e lo colse col dardo:
dritta attraverso il morbido collo passò la punta.
Si rovesciò sul fianco, il calice cadde di mano

al colpito, subito dalle narici uscì un fiotto denso
 di sangue; rapidamente respinse la mensa
 scalciando, e i cibi si versarono a terra:
 pane e carni arrostiti s'insanguinarono. Gettarono un urlo
 i pretendenti dentro la sala, a veder l'uomo cadere,
 dai troni balzarono, in fuga per tutta la sala,
 dappertutto spiando i solidi muri:
 né scudo c'era, né asta robusta da prendere. (Omero 1968: 336; XXII, 1-25)

Nel suo realismo attento e apparentemente distaccato, questo passo dell'*Odissea* è assai ricco di notazioni contestuali e umane, nel raffigurare il capovolgimento improvviso del destino, il passaggio subitaneo dal *relax* del potere alla morte più sanguinaria, il terrore dei minacciati e la crudeltà della punizione, che reduplica a oltranza le colpe delle vittime. E tuttavia, in riferimento a questo episodio, *Estetica razionale* si limita a domandare sbrigativamente, non senza sarcasmo: «E poi, che cosa c'è di vero? La carneficina e il male, o l'opera che li rappresenta?» (Ferraris 1997: 14) – come a dire che è “vero” solo il dato empirico e fattuale, e non la sua interpretazione letteraria o ideale: che andrà quindi considerata, sulla scia di Searle, come una fantasia più o meno irrilevante, un'evasione chimerica, una «vuota escogitazione di cose finte e di eterocosmi» (Ferraris 1997: 570), in applicazione di un'idea di verità ridotta alla semplice evidenza di fatto. L'affermazione nuovo-realistica così riportata, come non di rado, confina pericolosamente con quelle battute da Bar Sport, enunciate magari in terra di Brianza o di Pontida, in cui alle chiacchiere zuccherose si contrappongono i fatti più concreti; e come esse porta all'estremo (all'estrema e populistica semplificazione) dati in sé innegabili. È infatti ovvio che il male effettivamente compiuto è vero in termini empirici e materiali, mentre la sua descrizione letteraria no; ma è altrettanto ovvio che la sua verità (la verità del male, della strage, dell'omicidio ecc.) non si limita al dato empirico e materiale, come se per averne ragione bastassero i rilievi della polizia scientifica, la raccolta delle prove indiziarie, l'escussione dei testimoni – insomma, come se i fatti parlassero da soli. Quanto più un'esperienza è distruttiva e lacerante, tanto più eccede la sua concretezza materiale: ed appunto il male, come esperienza generale e nelle sue specifiche e ineludibili manifestazioni, dà la smentita più radicale al realismo filosofico ingenuo, perché nella sua estrema complessità chiede di essere interpretato come realtà ermeneutica, intrecciata e multiversa, e non come realtà semplicemente fattuale. Anche la letteratura, accanto ad altre forme artistiche e discipline umane, dà del male un'interpretazione indispensabile, una conoscenza o comprensione specifica e approfondita, non da ultimo perché connotata in termini affettivi. Rinunciare ad essa (ovvero, ancora una volta, regredire dalla realtà ermeneutica alla realtà fattuale) implica una perdita incalcolabile.

Tra le varie conoscenze, aperture di pensiero o spazi di riflessione proposti dalla letteratura, vi è anche un nucleo teorico a cui abbiamo già accennato, ovvero la consapevolezza di essere in qualche modo coinvolti nel dispiegarsi del male, di non potersi chiamare immediatamente fuori da esso. Per approfondire questo nodo concettuale, umano e psicologico, si può partire da un passo dell'*Odissea* immediatamente contiguo a quello appena esaminato, guardando alla lettura che ne dà la *Dialettica dell'illuminismo* di Horkheimer e Adorno. Si tratta, nello specifico, del brano in cui è descritta la punizione delle ancelle infedeli.

Così diceva, e un cavo di nave prua azzurra
 a una colonna attaccò, lo stese intorno alla grande rotonda,
 alto tendendolo, perché nessuna coi piedi toccasse la terra.
 Come quando o tordelle dalle larghe ali o colombe
 s'impigliano nella rete, che è tesa nella macchia,
 tornando al nido, e invece orrido amplesso le accoglie;
 così quelle avevano le teste in fila, al collo

di tutte era un laccio, perché nel modo più tristo morissero.

E coi piedi scalciavano; per poco, però, non a lungo. (Omero 1968: 348; XXII, 465-473)

La *Dialettica dell'illuminismo* pone innanzitutto in luce l'efficacia artistico-formale di questa rappresentazione, che secondo i due autori eccede i caratteri propri dell'epos, e in certo modo anticipa il genere letterario del romanzo. Nei versi appena citati, infatti, «con calma imperturbabile, disumana, come solo l'*impassibilité* dei grandi narratori dell'Ottocento, si descrive la sorte delle ancelle impiccate e la si paragona, senza batter ciglio, alla morte di uccelli presi al laccio», tramite un'accurata serie di dettagli realistici e con il più «freddo distacco della narrazione, che espone anche i fatti più atroci come se fossero intesi a divertire». Tale procedimento diegetico culmina nel verso conclusivo, che raffigura le ancelle sospese nel vuoto: laddove «l'esattezza della descrizione, che emana già la freddezza di una vivisezione anatomica, registra – nello stile del romanzo – gli spasimi delle creature soggette» (Horkheimer e Adorno 1966: 85).

Queste osservazioni propriamente letterarie, però, mettono subito capo a una riflessione filosofica, in quanto nel passo in esame troverebbe conferma la tesi di fondo che governa l'intero saggio. Secondo la *Dialettica dell'illuminismo*, infatti, la vicenda di Odisseo si situa sull'esatto confine ideale, antropologico e culturale che separa la storia dalla preistoria, ovvero la civiltà dal mondo della natura e del mito. L'itinerario di Odisseo, con le sue varie e ambivalenti peripezie, rappresenterebbe appunto il progressivo, involuto allontanarsi del Sé da questo contesto primordiale e violento, con un'emancipazione che si compie restando in qualche modo connessi a tale mondo, ma forzandone via via le regole, in modo da distanziarsi da esso senza rotture plateali e insostenibili. Ciò accade, nello specifico, quando Ulisse interpreta con la massima astuzia i vari «contratti sacrificali» con le divinità arcaiche, primitive e violente: cioè osserva alla lettera il loro dettato e, proprio con ciò, riesce a distorcerlo in modo radicale a proprio vantaggio. Il Sé si costruisce così progressivamente come individuo, separandosi una volta per tutte dalla natura e dal mito; ma il fatto stesso di questa separazione determina, immediatamente e senza scampo, l'attivarsi di un meccanismo di potere, dominio, violenza e sfruttamento nei confronti della natura e del mondo mitico. In altri termini, la razionalità moderna che presume di emanciparsi dalla violenza primitiva (barbarica, medievale, tradizionale, premoderna), non fa che replicare tale violenza, esercitandola innanzitutto nei confronti del mondo naturale, tradizionale, premoderno ecc. da cui proviene; e siccome noi tutti siamo moderni, non possiamo chiamarci fuori da tale processo, come se l'organizzazione razionale, tecnica e scientifica del mondo da noi quotidianamente condivisa fosse solo un acquisto di emancipazione, e non implicasse (anche) una perdita e un regresso. Questo dispositivo di replicazione della violenza costituisce appunto, per Horkheimer e Adorno, il nucleo centrale dell'illuminismo, cioè della modernità; e appunto in applicazione di tale dispositivo le ancelle del canto XXII dell'*Odissea* «vengono ricacciate, in nome del diritto e della legge, nel regno a cui è sfuggito il loro giudice, Odisseo» (Horkheimer e Adorno 1966: 85).

Sempre nel senso di tale costitutivo legame della civiltà, dell'illuminismo, della razionalità moderna con la violenza, nella vicenda di Ulisse è possibile leggere, secondo la *Dialettica dell'illuminismo*, anche l'idea di fondo che ispira, in senso più generale, l'intero pensiero utopico della Scuola di Francoforte. L'itinerario percorso dall'eroe dell'*Odissea* darebbe infatti testimonianza del passaggio storico-antropologico dal nomadismo alla stabilità insediativa. Quest'ultima, però, porta di necessità con sé anche la stabilizzazione del regime di proprietà, in particolar modo della proprietà terriera: e dunque lo sfruttamento, l'alienazione marxiana, il disagio della civiltà. Da un lato, il soggetto che approda a questa condizione scissa ed infelice non può non provare nostalgia (*Heimweh*) per la situazione precedente, in cui tali problemi non

esistevano; ma d'altro lato non può non rammentare che un tempo, quando vagava libero e nomade, tutti i suoi desideri erano al contrario proiettati verso il raggiungimento di una sede stabile, di una collocazione umana ferma ed accogliente. Se, quindi, quella così raggiunta non è la patria definitiva, dato che in essa si vive infelici – e si sente di nuovo l'antico, insopprimibile desiderio di partire, di andare altrove, di cercarne una più vera e migliore, se ne dedurrà che tale patria così desiderata non potrà essere raggiunta nemmeno in futuro, perché si trova sempre, di necessità, un poco più avanti: in altri termini, essa è propriamente uno spazio utopico che senza sosta ispira, struttura, mobilita e incalza la tensione umana a modificare in meglio il presente. In ogni caso, restando all'*Odissea*, le violenze spietate che vediamo compiersi nella patria ritrovata (lo sterminio dei Proci, l'impiccagione delle ancelle, l'efferata mutilazione del capraio Melanzio) testimoniano del fatto che tale terra non può essere davvero considerata come un luogo "definitivo".

Per quanto riguarda il caso specifico delle ancelle, lo stesso Omero sembra proporre al lettore una forma di consolazione, facendo notare che il supplizio delle sventurate durò «per poco, però, non a lungo». Osserva la *Dialettica dell'illuminismo*:

Da borghese che riflette sull'esecuzione, Omero consola se stesso e gli ascoltatori (che sono in realtà lettori) con l'affermazione provata che non è durato a lungo, un attimo e tutto era finito. Ma dopo quelle tre parole l'intimo flusso della narrazione si arresta. "Non a lungo?" chiede il gesto del narratore, e sbugiarda la sua calma. Arrestando il corso della narrazione, esso impedisce di dimenticare le vittime, e scopre l'indicibile, eterno tormento di quel secondo in cui le ancelle lottano con la morte (Horkheimer e Adorno 1966: 85-86).

In altri termini, la forza espressiva e la verità artistica della scrittura omerica sono tali da consegnare questo attimo di sospensione all'eternità, capovolgendo *in toto* l'eventuale intento consolatorio di partenza. Né un sollievo può parimenti venire dal fatto che Omero, sempre secondo la *Dialettica dell'illuminismo*, «ha un gesto di conforto nel ricordo che ciò "era una volta"» (Horkheimer e Adorno 1966: 86), ossia sembra consolare il lettore suggerendo che la vicenda narrata è un evento passato, che risale ai tempi più remoti: mentre oggi, in un mondo civile e moderno (cioè non più mitico e naturale), le cose vanno in modo completamente diverso. Tuttavia, come abbiamo già suggerito, non è solo la forza scritturale dell'*Odissea* a confutare tale gesto di conforto, rendendo eterno quel supplizio che si vorrebbe transitorio, e confinato al passato più remoto. Di ciò si incarica anche l'esperienza storica successiva, che dalle origini sino ai giorni nostri non ha visto altro che «una sola catastrofe, che accumula senza tregua rovine su rovine», per usare la celebre formula con cui le *Tesi* benjaminiane descrivono il concatenarsi degli eventi storici (Benjamin 1995: 80) — ovvero una serrata moltiplicazione di soprusi, crudeltà e violenze: come è facile constatare da parte di chiunque viva «con gli occhi aperti», come recita un notevole aforisma di Horkheimer.

Essere consapevoli degli infiniti, terribili dolori, fisici e morali, specialmente delle torture fisiche che sono sofferte ogni momento nelle carceri, negli ospedali, nei mattatoi, dietro muri o all'aperto, su tutta la terra, vivere con la chiara coscienza di tutto ciò, significa vivere con gli occhi aperti. Senza questa coscienza ogni decisione è cieca, ogni passo sicuro è falso, nessuna felicità è vera (Horkheimer 1988: 168).

Se il male e la violenza permangono anche oggi, nella modernità razionale e illuminata, viene da domandarsi in cosa quest'ultima si differenzi dalla barbarie più arcaica. A tale domanda, ancora una volta, la *Dialettica dell'illuminismo* risponde attraverso una specifica riflessione sulla letteratura, ovvero sulla sua costitutiva funzione di conoscenza del reale. In tal senso, secondo Horkheimer e Adorno, il passaggio dalla preistoria alla civiltà, cioè dal mito al

logos, ha luogo nell'*Odissea* non attraverso il superamento della violenza, che infatti continua ad essere praticata senza sosta, pietà o rimedio; ha luogo (solo) attraverso la presa di coscienza della violenza stessa, con l'acquisto di una consapevolezza propriamente estranea allo stato di natura.

Terribile è la vendetta che la civiltà esegue sulla preistoria, e in essa (che ha trovato, in Omero, l'espressione più atroce nel racconto della mutilazione del capraio Melanzio) la civiltà somiglia alla preistoria stessa. Ciò per cui essa si sottrae alla preistoria non è il contenuto dei fatti riferiti; ma la presa di coscienza, che sospende [cioè impedisce di concludersi, tiene ferma: *innehalten läßt*] la violenza nell'attimo della narrazione (Horkheimer e Adorno 1966: 84-85).

Tale presa di coscienza della crudeltà e della violenza, più che essere semplicemente testimoniata, è *affidata* a versi come quello delle ancelle sospese nel vuoto, nei quali «il freddo distacco della narrazione, che espone anche i fatti più atroci come se fossero intesi a divertire, *fa emergere insieme e per la prima volta l'orrore*» che li caratterizza (Horkheimer e Adorno 1966: 85; corsivo nostro) – in altri termini, tale presa di coscienza è affidata alla letteratura e alla sua funzione di conoscenza. Certo, una narrazione con questi caratteri formali può testimoniare, come afferma la *Dialettica dell'illuminismo*, il passaggio dall'epos a un genere letterario più avanzato, il romanzo; ma essa è soprattutto, e inevitabilmente, un atto di conoscenza, un rapporto a chiarezza del male e della violenza, che si pone non a caso sulla soglia della civiltà occidentale nella sua linea greco-romana, in modi in fondo paralleli all'albero del bene e del male nella direttrice ebraico-cristiana. Tale atto di conoscenza affidato alla letteratura, ancora una volta, trasporta la crudeltà, la sopraffazione e la violenza dalla realtà fattuale tipica dello stato di natura, alla dimensione conoscitiva e interpretativa della realtà ermeneutica; ed è il necessario, anche se non unico, presupposto per un possibile (o utopico, secondo la Scuola di Francoforte) superamento del male nella storia.

Nel Novecento poetico italiano, una delle testimonianze più compiute della difficoltà di superare il male storico e individuale, anche per il nostro costitutivo coinvolgimento in esso, è data da *Il Conte di Kevenhüller* di Giorgio Caproni (1986). L'idea di partenza della raccolta, e insieme la linea di organizzazione formale delle sue poesie, è costituita da un *Avviso* del 1792, ripreso anastaticamente in apertura, nel quale il Conte di Kevenhüller, governatore del Ducato di Milano, bandisce una caccia generale per uccidere «una feroce Bestia di colore cenericcio moscato quasi in nero, della grandezza di un grosso Cane, e dalla quale furono già sbranati due Fanciulli» (Caproni 1986: 11). Data tale obliqua e inquietante figura, la poesia caproniana è immagine (e atto) del suo perpetuo inseguimento, reso innanzitutto complesso dalla sua costitutiva non-definizione. La Bestia è infatti squisitamente polisemica, venendo di volta in volta ad indicare Dio, la morte, la donna, le identità passate, l'ónoma (cioè la Voce teorizzata da Giorgio Agamben ne *Il linguaggio e la morte*) – ma anche il male del mondo, invincibile perché stabilmente insediato dentro a ciascuno. Così, valutando la data dell'*Avviso* (14 luglio 1792) e notando che il giorno e il mese sono quelli della presa della Bastiglia, e l'anno è quello che cade tra la prima rappresentazione del *Flauto Magico* a Vienna (1791) e l'esplosione del Terrore a Parigi (1793), il poeta non rileva nel Conte «il minimo errore / di calcolo» (Caproni 1986: 24): anche se non sussiste in termini metafisici o teologici, come entità specifica, il male è radicato nel cuore degli esseri umani.

Anche se non esisteva,
la Bestia c'era.

Esisteva,
e premeva.

Nel cuore.

Fra gli alberi.

Sul ponte,
pugnalato e in tremore. (Caproni 1986: 24)

Proprio il fatto che il soggetto vada alla caccia di un male che si trova dentro di lui, nella sua intimità più profonda, apre nel *Conte di Kevenhüller* una caratteristica traiettoria o movimento circolare, in cui il male (e quindi, in modo simmetrico e speculare, la persona umana, il soggetto, il poeta stesso, che si descrive come «uscito dalla mia tana»: Caproni 1986: 24) è appunto «la preda che si morde / la coda... // La preda / che in vortice si fa preda / di sé...» (Caproni 1986: 29). D'altro canto, se ciascuno porta dentro di sé il male del mondo, e se cerca «eticamente» di inseguirlo, stanarlo e ucciderlo, ripete e duplica con ciò la malvagità del male stesso, lo ripropone tale e quale nell'atto spietato e cruento di eliminarlo con la violenza. Proprio per questo il male (e, simmetricamente, la persona) è «la preda / che in continuo suicida / in continuo colpisce / (fallisce) la sua ombra...» (Caproni 1986: 30).

Fra i tratti più interessanti del *Conte di Kevenhüller* vi è anche la raffigurazione del potere seduttivo del male, sempre inscindibile dalle sue valenze distruttive. Tale seduzione sembra operare in modo particolarmente efficace nei confronti del moralista, se è vero che dietro l'ossessione di cancellare il male da ogni angolo della terra si nasconde una sottile, inconfessabile attrazione per esso; e, in fondo, anche la richiesta moralistica di una letteratura educativa che presenti la virtù come attraente, e dipinga il vizio come orrido e repellente, tenta di rimuovere il fascino che spesso il male esercita su chi lo compie, e su chi ne è spettatore: vuoi perché il trasgressore è alla fine più simpatico del ligio e dell'ubbidiente; vuoi perché, se la violenza è espressione di un potere, si è spesso tentati di rivestirsi fantasmaticamente della sua forza; vuoi per una sorta di identificazione preventiva (e difensiva) con il violento in quanto potenziale aggressore. Tale ambivalenza del male, ovvero della preda del *Conte di Kevenhüller*, nella sua sottile capacità di sedurre chi si sforza di respingerlo, è affidata da Caproni, in una poesia intitolata appunto *La preda*, alla splendida e flessuosa immagine di una pantera:

La pantera
nebulosa (*felis*
nebulosa), che attira
chi la respinge, e azzera
chi la sfida... (Caproni 1986: 29)

Nella preda caproniana che, come abbiamo visto, «in continuo colpisce / (fallisce) la sua ombra» (ovvero nel soggetto che, cancellando con violenza il male che ha in sé, lo conferma e reduplica) non mancano possibili suggestioni junghiane: se è vero che tale ombra, il male «che tutti abbiamo in petto», può configurarsi alternativamente (ovvero congiuntamente, nella sua piena ambivalenza) come «letame» o come «rosa» – può cioè avere, se accettato ed elaborato in chiave equilibratrice, un'inattesa funzione propulsiva e germinativa, producendo fiori che potranno forse essere *fleurs du mal*, ma mostreranno comunque una peculiare bellezza. Sempre nello stesso contesto, non manca neppure una connotazione economica di tale male, quieto e tuttavia atroce nel risuonare di quelle decisioni in cui spesso si gioca il destino di un'azienda, di un'economia nazionale o del mondo: in una partita doppia politico-contabile in cui le «ore / del profitto», cioè della remunerazione degli azionisti, si capovolgono «nelle ore della perdita» per gli sconfitti della globalizzazione.

La preda

(un letame? una rosa?)
 che tutti abbiamo in petto, e nemmeno
 le febbri di dicembre (i campi
 morti d'agosto) portano
 sotto tiro...

La preda

evanescente...

La preda

mansueta e atroce
 (vivida!) che nelle ore
 del profitto (nelle ore
 della perdita) appare
 (s'inselva) nella nostra voce. (Caproni 1986: 30)

La presenza del male della storia dentro a ciascuno, ovvero il nostro inevitabile coinvolgimento in colpe o responsabilità di tipo contestuale (legate al razionalismo come legge-guida della modernità, all'organizzazione totale, alla trasformazione dell'economia in metafisica), con la conseguente impossibilità di chiamarci fuori da tali eventi e dalle loro violenze, si configurano come realtà ermeneutiche dai risvolti anche positivi, nella misura in cui ci distolgono dal sentirci innocenti *in toto*, proiettando ogni male fuori di noi. Ad esempio, proclamare (o attuare) in sede sociale la tolleranza zero nei confronti degli intolleranti, o demonizzare in modo spietato e sistematico gli avversari politici in quanto bruti, illetterati, odiatori dell'umanità (o mangiatori di bambini, come appunto la Bestia del *Conte di Kevenhüller*), sono casi di quella tipica estremizzazione della politica *mainstream* in cui si rischia di scoprire spiacevoli simmetrie tra il proprio comportamento virtuoso e l'inaccettabile, bieca animalità che si intende combattere: in inconsapevole applicazione di quella reversibilità caproniana che, non a caso, dà il titolo a una sezione della raccolta *Il franco cacciatore* (1982). Ciò ovviamente non implica che tutte le tesi in discussione siano equivalenti, o che si abbia l'obbligo di accedere alle posizioni dell'avversario; è piuttosto una consapevolezza che, con buona dose di ottimismo (o di utopia), consente di ricondurre il dibattito a una dimensione corretta, e non a quella condizione polemica a metà tra il campo di Agramante e il *bellum omnium contra omnes* in cui ogni contendente proietta il male sull'avversario, e si sente portatore del bene più evidente e indiscutibile.

È appunto ciò che suggerisce, non senza ironia, *Il Conte di Kevenhüller*, in cui tale inconsapevole e tenace capovolgimento del bene nel male trova rappresentazioni di grande icasticità, nel segno di una traiettoria circolare o di uno sguardo speculare. Lo si vede ad esempio nell'invito rivolto *Al più frenetico* dei cacciatori, che vuole a tutti i costi eliminare la Bestia – invito che gli è fatto *por su bien*, espressione usata nei *Promessi Sposi* dal cancelliere Ferrer nei confronti del vicario di provvisione, mentre lo sta portando in salvo dalla folla in tumulto (cap. XIII): e che in Caproni si carica dell'ambiguità semantica dell'aggettivo possessivo, che può essere inteso in senso riflessivo (lo faccia per il suo bene, per il suo vantaggio), ma anche in senso estensivo (lo faccia in nome del Bene di cui è portatore).

«*Por su bien*, mi creda.
 Se vuol colpire davvero
 la preda, si decida.

La preda è lei.

Si uccida». (Caproni 1986: 34)

La stessa coincidenza tra cacciatore e preda, cioè tra portatore del bene e sede del male, vale anche per l'apostrofe *All'amico appostato*: che con un invito più pacato (o meno perentorio) rispetto al precedente, viene chiamato a riflettere su se stesso – ovvero a vedersi riflesso nell'immagine del male.

Presta bene orecchio,
amico, a quel che ti dico.

Tu miri contro uno specchio.
Sparerai a te stesso, amico. (Caproni 1986: 45)

Non mancano poi, nel *Conte di Kevenhüller*, precisi rinvii alla tesi del male (con Horkheimer e Adorno, l'organizzazione totale; con Heidegger, il pensiero calcolante; con Habermas, la razionalità strumentale; con tutti, lo sfruttamento della natura, l'economia come nuova metafisica, la violenza storica, militare, politica e sociale) come contesto in cui non possiamo non essere coinvolti, e dalle cui responsabilità non possiamo chiamarci agevolmente fuori. Talvolta, infatti, la Bestia oggetto della caccia caproniana si dilata dimensionalmente, sino a divenire l'ambiente stesso in cui operano gli umani, l'ecosistema danneggiato che determina o condiziona, anche per via di osmosi, la loro condotta: «La Bestia che cercate voi, / voi ci siete dentro» (Caproni 1986: 42), un po' come Giona (o Pinocchio, dato il contesto favolistico del *Conte di Kevenhüller*) nel ventre della balena; oppure «La Bestia che bracciamo, / è il luogo dove ci troviamo» (Caproni 1986: 43), cioè la terra stessa, intesa spazialmente come luogo del male del mondo. Talvolta invece la Bestia si contrae in modo puntiforme, venendo a raffigurare il nucleo di negatività presente nel cuore di ciascuno; il che, paradossalmente, impedisce al soggetto di aver paura di incontrare tale Bestia “fuori”, nella foresta – oppure trasforma questa certezza (il male non è laggiù, è dentro di me) in un timore di secondo grado, in uno sgomento per la propria sicurezza: «Paura / – piuttosto – del mio non aver paura, / io, perso nella Foresta» (Caproni 1986: 36).

Come si vede, quelle così ripercorse sono riflessioni di grande ricchezza e profondità, capaci di dar conto della costitutiva, lacerante ambiguità dell'esperienza del male. Accanto ad esse, sempre in ambito letterario, se ne potrebbero indicare molte altre di analogo rilievo, perché la letteratura ne è appunto sede specifica ed elettiva. Essa si fa mediatrice di queste riflessioni per la sua costitutiva complessità, grazie a cui trasporta il male dalla realtà fattuale alla realtà ermeneutica (che, ancora una volta, comprende in sé la realtà empirica, e non la esclude), e in tal modo lo conosce e lo interpreta in profondità. Fra l'altro, in questo passaggio dal fatto all'interpretazione la letteratura fa, in fondo, qualcosa di non molto diverso da ciò che accade nell'esperienza quotidiana: se è vero che, quanto più un male (un urto, un trauma) è diretto e immediato, tanto più immediatamente è interpretato in termini affettivi e insieme fisiologici (il dolore). Va da sé che le conoscenze, riflessioni e interpretazioni letterarie del male, come di altre esperienze umane altrettanto rilevanti, vanno tanto più perdute quanto più si insiste sul dato puramente percettologico, in applicazione di quel realismo filosofico ingenuo che nega la conoscenza per simboli e per metafore, e guarda alla letteratura come a una «vuota escogitazione di cose finte e di eterocosmi» (Ferraris 1997: 570). Al contrario, rinunciare a tale ricchezza letteraria in nome della percezione direttamente sensibile, dei fatti nudi e crudi e del puro oggettivismo è una perdita senza rimedio.

BIBLIOGRAFIA

- Benjamin, W. (1995), *Tesi di filosofia della storia*, in *Angelus Novus. Saggi e frammenti*, a cura di Renato Solmi, Torino, Einaudi: 75-86.
- Bodei, R. (2013), *Immaginare altre vite. Realtà, progetti, desideri*, Milano, Feltrinelli.
- Caproni, G. (1986), *Il Conte di Kevenhüller*, Milano, Garzanti.
- D'Agostini, F. (2013a), *Realismo? Una questione non controversa*, Torino, Bollati Boringhieri.
- D'Agostini, F. (2013b), *Niente di nuovo, niente di realistico, niente di filosofico*, in "MicroMega - Il rasoio di Occam", 13 novembre, <http://ilrasoiodioccam-micromega.blogautore.espresso.repubblica.it/2013/11/13/niente-di-nuovo-niente-di-realistico-niente-di-filosofico/>.
- Dal Lago, A. (2014), *I benpensanti. Contro i tutori dell'ordine filosofico*, Genova, Il Melangolo.
- Di Cesare, D. (2015), *La furia del «nuovo realismo» ripudia anche Hegel e Platone*, in "Corriere della Sera", 20 maggio.
- Ferraris, M. (1997), *Estetica razionale*, Milano, Cortina.
- Ferraris, M. (2016), *Emergenza*, Torino, Einaudi.
- Giglioli, D. (2016), *Risentimenti antipostmoderni*, in "Cosmo", 9: 203-217, <http://www.ojs.unito.it/index.php/COSMO/article/view/1847/1741>.
- Heidenreich, F. (2015), *Politik der Wahrheit, Wahrheit der Politik. Was ist neu am »Neuen Realismus«?*, in "Philosophische Rundschau", 62/3: 225-242.
- Horkheimer, M. (1988), *Taccuini 1950-1969*, tr. it. di Leonardo Ceppa, Genova, Marietti.
- Horkheimer, M., Adorno, Th. W. (1966), *Dialettica dell'illuminismo*, tr. it. di Renato Solmi, Torino, Einaudi.
- Menzio, P. (2010), *Nel darsi della pagina. Un'etica della scrittura letteraria*, Torino, Libreria Stampatori.
- Menzio, P. (2015), *Fatti e interpretazioni. Nietzsche, Saer, Sartre, Cortázar*, in "Artifara", 15: 115-146, <http://www.ojs.unito.it/index.php/artifara/article/view/844/774>.
- Menzio, P. (2016a), *Realismo letterario e realismo filosofico. Per il chiarimento di un equivoco*, in "Enthymema", XIV: 26-50, <http://riviste.unimi.it/index.php/enthymema/article/view/6954/7155>.
- Menzio, P. (2016b), *Lo specchio del realismo. Conoscenza e affettività del testo letterario*, in "Ricognizioni", 6: 93-104, <http://www.ojs.unito.it/index.php/ricognizioni/article/view/1848/1730>.
- Milazzo, F. (2013), *Bentornata ingenuità! L'oscena fantasia della ciabatta*, in *Il nuovo realismo è un populismo*, a cura di Donatella Di Cesare, Corrado Ocone, Simone Regazzoni, Genova, Il Melangolo: 25-40.
- Ocone, C. (2013), *Come ti manipolo la storia della filosofia*, in *Il nuovo realismo è un populismo*, a cura di Donatella Di Cesare, Corrado Ocone, Simone Regazzoni, Genova, Il Melangolo: 55-64.
- Omero (1968), *Odissea*, tr. it. di Rosa Calzecchi Onesti, Milano, Mondadori.
- Paoletti, L. (2012), *Un fragile equilibrio*, in *New Realism. Molto rumore per nulla*, a cura di Francesca Rigotti, "Paradoxa", VI/3: 8-10.
- Parrini, P. (2012), *Realismi a prescindere. A proposito di realtà ed esperienza*, in "Iride", 3: 495-520.
- Rigotti, F. (2012), *Giustizia, verità e realismo*, in *New Realism. Molto rumore per nulla*, a cura di Francesca Rigotti, "Paradoxa", VI/3: 11-19.
- Rovatti, P. A. (2011), *Inattualità del pensiero debole*, Udine, Forum.
- Seel, M. (2014), *Eine Nachhut möchte Vorhut sein*, in "Die Zeit", 3 luglio, <http://www.zeit.de/2014/28/neuer-realismus-ausblick>.
- Vattimo, G. (2009), *Addio alla verità*, Roma, Meltemi.
- Vattimo, G. (2012), *Della realtà. Fini della filosofia*, Milano, Garzanti.

ASPECTS TEXTUELS DE LA PRIÈRE : LE *NOTRE PÈRE* ET SES RETRADUCTIONS

Primož VITEZ¹

RÉSUMÉ • La Prière formalisée, en tant qu'unité textuelle, est originellement un acte de parole dont la codification écrite régit l'usage oral. Le statut textuel particulier est engendré par le fait que la prière n'a de sens pragmatique que lorsque son énonciation se perpétue quotidiennement dans la pratique religieuse du locuteur. Par cet aspect itératif, le sens de la prière est optimal quand le texte reste stable, c'est-à-dire intouché. Néanmoins, l'histoire des retraductions françaises du *Notre Père*, prière chrétienne la plus ancienne, déploie une multitude de variantes textuelles dont les intentions ont toujours oscillé entre deux nécessités : celle de préciser le sens du texte et celle d'assurer sa stabilité synchronique. En 2017, le texte du *Notre Père* s'est retrouvé dans une situation singulière, parce que l'Église catholique francophone a mis en oeuvre une modification officielle de la sixième demande pour préciser le sens du verset « *ne nous soumet pas à la tentation* » en le reformulant par « *ne nous laisse pas entrer en tentation* ». Cette retraduction est produite par une réflexion théologique du contenu de la demande. Le verset réinterprété apporte un changement prescrit à l'usage de la prière en imposant cette correction réfléchie du contenu sémantique à la pratique quotidienne du texte sacré.

MOTS-CLÉS • analyse textuelle, le *Notre Père*, prière, traduction des textes sacrés, retraduction

0. Introduction

Traduire un texte sacré implique la plupart des dilemmes, relatifs à la traduction littéraire en général.² Toutefois, le statut complexe d'un texte liturgique, qui en outre est devenu un acte intime de pratique religieuse, risque d'exposer le traducteur à certaines épreuves, épargnées probablement à celui qui s'avise de fournir la traduction d'un roman contemporain. Une prière, et particulièrement le *Notre père* qui est la prière chrétienne la plus répandue, rapportée dans l'*Évangile selon Matthieu* (Mt 6, 9-13), se laisse analyser linguistiquement à condition seulement qu'on tienne compte de l'ensemble des critères textuels qui déterminent son existence langagière et sa fonctionnalité discursive. On se propose ici d'examiner le statut textuel du *Notre Père*, ainsi que la variété de ses traductions françaises, adoptées ou non à l'usage dans la liturgie chrétienne francophone. Il sera question des arguments théoriques et pragmatiques qui ont produit la modification officielle du texte français de cette prière, notamment de la sixième demande, effectuée le 3 décembre 2017. La réflexion analytique du contenu de la prière doit-elle prévaloir sur sa stabilité synchronique, essentielle pour l'usage quotidien ?

¹ Univerza v Ljubljani.

² Meschonnic (1999 : 186) avance que le « *statut herméneutique de la traduction confirme qu'elle est réglée par le primat du sens. Dans la langue.* »

L'analyse, qui va suivre, est une analyse textuelle et traductologique du *Notre Père* en tant que l'une des unités centrales de la pratique religieuse chrétienne. Néanmoins, pour comprendre le fonctionnement de ses composantes sémantiques et sa cohérence textuelle, il est impossible de négliger un certain nombre de conceptions théologiques dont les interprétations différentes ont engendré l'évolution du texte et, par conséquent, la diversité de ses formulations traductives. L'étude est inspirée par la méthodologie de la linguistique textuelle, proposée par Beaugrande et Dressler dans leur ouvrage fondamental, élaborant les critères essentiels de la textualité et du fonctionnement communicationnel des textes.³

1. Critères de la textualité

Les sept critères de la textualité sont conçus comme des principes constitutifs de la communication par les textes. Ils définissent les composantes structurelles et pragmatiques qui constituent le texte en tant qu'unité linguistique efficace et appropriée à une situation communicative. La *cohésion* est une tension organisatrice qui lie la surface du texte (audible ou visible) par la régularité grammaticale de façon à créer des microstructures acceptables. Fondée sur les effets cohésifs, la *cohérence* permet la création de ce qu'on appelle « univers textuel » en établissant certains liens entre les parties du texte pour assurer son intelligibilité. Les unités sémantiques, portant une signification, se combinent sous l'effet de la cohérence en une macrostructure pour constituer le sens du texte. Le texte est considéré comme cohérent lorsque ses structures sont perçues comme possibles et lorsque son sens se prête à la compréhension. Le sens du texte dépend de plusieurs facteurs qui déterminent son fonctionnement. L'*intentionnalité* du texte se définit d'un côté comme la motivation communicationnelle de son auteur, de l'autre côté comme le rapport du receveur à son effet. Si le receveur du texte ne décode pas sa composante intentionnelle, la communication est inefficace ou impossible. De même, si le receveur du texte juge sa structure (ou une de ses parties) inacceptable, le message sera invalide. L'*acceptabilité* se réfère à la position que les participants adoptent en fonction de leurs attentes. Le texte peut être jugé plus ou moins acceptable par rapport à sa cohérence ou à son *informativité*. C'est la suffisance ou l'adéquation du contenu que le texte apporte. Tout texte est situé doublement. Sa *situationnalité* rend compte des circonstances pragmatiques dans lesquelles il a été formé ; la formation de l'univers textuel, en revanche, est effectuée par l'indication des repères déictiques qui définissent les rapports spatio-temporels entre les composantes du texte à des niveaux différents. Enfin, un texte se définit par son rapport aux textes préalables ou coexistant avec lui au moment de son énonciation. Par référence, l'*intertextualité* forme le sens et l'intelligibilité du texte en suggérant la pertinence de certaines autres unités textuelles.

2. Cohérence et intentionnalité de la prière

La prière est un acte de parole, codifié en texte écrit pour être redit ensuite.⁴ Du point de vue pragmatique, le texte de la prière n'est pas simplement un texte se proposant en lecture, mais un acte énonciatif par lequel le locuteur s'engage pour entamer ou maintenir la communion avec le transcendant. La référentialité d'une prière réside habituellement dans une source écrite,

³ Robert-Alain de Beaugrande, Wolfgang Ulrich Dressler (1981) *Introduction to Text Linguistics* (Longman Linguistics Library).

⁴ Il est question ici des prières normées, à texte fixé, dont le statut communautaire se distingue nettement de la prière personnelle qui s'improvise spontanément.

parce que ce type de texte est formulé comme une loi comportementale, octroyée officiellement à tous ceux qui acceptent de communiquer avec le divin selon les règles institutionnalisées, c'est-à-dire basées sur l'écriture. Les textes sacrés, ayant la puissance de lier explicitement le croyant avec le mystère de la foi, présentent une liaison étroite de leur forme écrite avec les réalisations individuelles parlées. L'intention textuelle de la prière est intégrée dans le fait qu'elle doit se réaliser par des énonciations orales. Cette opération énonciative s'effectue tant par les croyants individuels que par les prêtres exerçant leur fonction cérémoniale, c'est-à-dire que l'élocution de la prière est en même temps un acte de parole public et un acte intime. La prière est un texte court et efficace que les locuteurs, au tout début de leur pratique confessionnelle, apprennent par coeur pour l'énoncer dans des situations communicatives appropriées.

L'intentionnalité de la prière étant orientée essentiellement vers l'oral, sa forme est normalement accordée avec la physiologie de la parole, c'est-à-dire avec sa segmentation physique, dictée par la régularité du souffle. L'action respiratoire, vitale au corps parlant, favorise une rythmisation du texte. En ce qui concerne la cohérence structurelle du texte, cela veut dire qu'il s'agit d'un message à forte fonction poétique,⁵ fonction qui ne facilite pas seulement l'émission orale de la prière, mais aussi l'activité mnémotechnique, permettant au locuteur de mieux effectuer la mémorisation.⁶ Ainsi, la structure textuelle de la prière est proche de celle du poème, ou mieux, de n'importe quel texte poétique qui doit déclencher dans le locuteur un mécanisme prosodique en lui suggérant de percevoir et de reproduire la dimension esthétique de *ce* qu'il dit et de *comment* il le dit.

En même temps – et c'est là l'une des clés de l'analyse – l'usage parlé de la prière produit un statut spécifique de ce type textuel. Si la prière est un acte de parole supersubstantiel, ou quotidien (on y reviendra), dans l'activité énonciative du croyant, et si la pratique religieuse suppose que le locuteur l'avait depuis longtemps apprise par coeur, la prière, en termes d'usage linguistique, devient pour le locuteur un acte itératif ce qui contribue au figement de sa forme. À force de répéter au quotidien la prière, sa réalisation s'automatise pour constituer la routine de la pratique religieuse. Par automatisme, on n'entend pas ici une déficience quelconque d'engagement spirituel que le locuteur peut établir envers la prière, mais la nature articulatoire et la fonctionnalité discursive de son énonciation. Dans ce sens, la primauté de *ce* que le croyant dit en disant la prière (son contenu) diminue progressivement devant l'importance, voire la fascination de *comment* et de *pourquoi* elle est dite (sa forme et son statut). À long terme, le style de son énonciation, lui aussi devient univoque et plus ou moins monotone, pour se figer à son tour au niveau formel. On finit par dire la prière à chaque reprise de la même façon, sans que cela enlève l'intérêt à sa réalisation. Quand le locuteur a soustrait au texte sa couche informative, et fait abstraction de la nécessité de renouveler au quotidien sa cohérence poétique, il se trouve devant un texte qu'il est devenu essentiel tout simplement de dire. La fonction communicative de l'énonciation de la prière, finalement, se réduit à l'affirmation quotidienne, par le locuteur, de la seule existence de l'acte de parole. D'un côté, la prière est un acte de parole réflexif, de l'autre, elle fonctionne comme un message phatique, servant à maintenir le canal communicatif entre l'énonciateur humain et le destinataire divin.

⁵ Jakobson (1963 : 218) assigne aux textes poétiques la puissance de se référer constamment à leur propre forme.

⁶ Même si la prière, à l'origine, n'est pas conçue comme un texte poétique, elle le devient à force d'être dite et redite. Elle se transforme en une séquence linguistique dont le rythme singulier se schématise comme un échantillon musical.

3. Statut textuel de la prière

La reproduction régulière de la prière s'associe ainsi au mécanisme de sa perception. La substance sémantique et la forme poétique du texte, après s'être figées sous l'empire de la répétition, le texte lui-même devient sous-entendu dans la pratique énonciative du locuteur. Il importe de *dire* la prière, sans nécessairement réfléchir sa substance ni essayer d'en parfaire l'énonciation. Or, la prière, dans sa présence communicative, prend son véritable sens si elle a le droit de rester telle quelle, immuable et intouchée. Le statut textuel de la prière peut être comparé à d'autres types de textes que le locuteur sait par cœur. Dans la conscience des locuteurs, les textes mémorisés fonctionnent comme des formules linguistiques, ou encore comme des chansons où toutes les notes de la mélodie doivent se suivre exactement, comme elles ont été conçues par le compositeur.

L'immuabilité du contenu sémantique de la prière en tant qu'acte rituel a son parallélisme dans l'histoire de la liturgie chrétienne. Avant les interventions réformatrices des protestants, qui travaillaient à orienter l'exercice du culte vers les croyants en introduisant les langues modernes à l'usage liturgique pour démystifier son sens, les prêtres disaient (et chantaient) les cérémonies religieuses en latin, souvent en montrant le dos à l'auditoire.⁷ La prière, énoncée publiquement au cours de la cérémonie, était pour les croyants un événement musical⁸ qui imprégnait comme tel, au fur et à mesure, leur expérience religieuse et communicative.

Le locuteur perçoit ce type de textes comme des fragments constitutifs de son historique communicationnel, fragments auxquels le locuteur s'identifie intimement et qui construisent sa singularité et sa sensibilité individuelle. En effet, un texte, connu et repris par cœur, est un texte acquis. L'acquisition de la langue en général, comme d'ailleurs l'acquisition de toutes les unités textuelles mémorisées, est un processus, par lequel le locuteur intériorise sa compétence linguistique et communicationnelle. La sécurité de son usage linguistique dépend de la *stabilité* du matériel acquis.⁹ L'expérience linguistique est ressentie par le locuteur comme nécessaire et irréversible, comme ce qui lui est propre et qu'il est inadmissible d'écarter s'il veut préserver l'unicité de son identité. Voilà pourquoi les locuteurs ont du mal à accepter qu'on veuille modifier les textes qu'ils jugent constitutifs de leur individualité. La nature de la prière, par principe fonctionnel, est celle d'un texte intouchable. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle tout changement apporté à la versification d'une prière traduite suscite chez les locuteurs des réticences affectives et prévisibles.

⁷ Le latin, tout au long du Moyen-Âge, était une langue d'élite, surtout ecclésiastique, c'est-à-dire que la plupart des croyants ne comprenaient pas le contenu sémantique des messes. Ils percevaient la solennité du rite chrétien à travers son image sonore, sous fascination de sa dimension esthétique, et sans avoir accès, à l'exception des homélies et sermons, à ce que les maîtres de cérémonie disaient. Le syntagme *chanter la messe* (à côté de *dire, célébrer, offrir*) s'est figé en français moderne sous forme de collocation.

⁸ Aujourd'hui encore, la réalisation cérémoniale de la *Parole du Seigneur* par le prêtre, dans les situations énonciatives appropriées, est marquée par le chant. Le chant liturgique est considéré comme la forme d'expression qui véhicule l'allégresse, accompagnant l'apport de la bonne nouvelle.

⁹ Selon Ferdinand de Saussure (CLG, 1916), le système linguistique synchroniquement stable (langue), dont dispose la conscience du locuteur, permet à celui-ci d'en faire usage actuel (parole) en mettant à l'oeuvre au quotidien ses structures.

4. Genèse du texte

*Notre père*¹⁰ est le titre d'une prière chrétienne, énoncée deux fois (en deux variantes) dans le *Nouveau Testament*, notamment dans Matthieu 6, 9-13 et dans Luc 11, 2-4.¹¹ La législation ecclésiastique chrétienne a retenu la version de Matthieu, version légèrement plus longue et, du point de vue littéraire, mieux élaborée pour l'usage à la pratique religieuse.¹² C'est un texte qui désormais fait partie de la *Parole de Dieu* et que Jésus-Christ consigne à ses disciples pour mettre en valeur la simplicité, l'intimité et la sincérité de leur foi et pour expliciter le sens de leur adhésion à la nature divine du Père. Il introduit la prière en proposant sa motivation (Mt 6, 5-8 ; trad. soeur Jeanne d'Arc, Desclée et Brouwer, 1992)¹³ :

Quand vous priez, / ne soyez pas comme les hypocrites : / ils aiment dans les synagogues et aux angles des places / se tenir en prière / pour paraître devant les hommes. / Amen, je vous dis : / ils ont touché leur salaire ! / Mais toi, quand tu pries, / entre dans ta cellule, / ferme ta porte, / et prie ton père / qui est dans le secret. / Et ton père, qui voit dans le secret, / te rendra.

L'une des premières fonctions discursives du *Notre Père* est celle de distinguer ses énonciateurs de ceux qui se servent d'autres formes de communication spirituelle. Elle a pour motif d'écarter le chrétien de la foule des autres croyants qui auraient tendance à montrer publiquement leur piété. En disant le *Notre Père*, les énonciateurs de la prière s'identifient comme des enfants de Dieu, invités à intérioriser leur foi dans la solitude de leur intimité et à s'associer à la sainteté, humanisée par le Maître.

Or, le premier problème du statut textuel de l'*oraison dominicale*, c'est la question de l'originalité de sa codification.¹⁴ La version écrite grecque qualifiée standard est régulièrement reprise par la plupart des éditions originales ou bilingues¹⁵ du *Nouveau Testament* (les séquences en caractères gras se réfèrent aux analyses à voir *infra*) :

¹⁰ On utilisera ici le titre français de ce texte biblico-liturgique qui, indépendamment de la variance traductive au cours du temps, reste invariable.

¹¹ Une variante du texte du *Notre Père* paraît dans le *Didachè*, document du I^{er} siècle du christianisme primitif dont les auteurs seraient les apôtres eux-mêmes. Cette version ne pouvait pas être prise en considération pour une éventuelle canonisation, puisque l'origine du texte est restée toujours incertaine et qu'en tout les cas, le texte n'a été retrouvé qu'en 1873.

¹² L'occurrence de la prière dans Luc (11, 2-4) représente le seul repère intertextuel synchronique du *Notre Père*, assigné à l'autorité de Matthieu. Il va sans dire que la prière canonisée fait l'objet d'une infinité de références suggestives ultérieures, dans tous les genres textuels.

¹³ Jacqueline de Boissonneaux de Chevigny (1911-1993), de nom de religion soeur Jeanne d'Arc o.p., soeur dominicaine, autodidacte en exégèse, est devenue une référence en interprétation de la *Bible*. Il s'agit de la seule femme à avoir été admise dans le comité de rédaction de la *Bible de Jérusalem* qui a été publiée en 1955. En 1990, souffrant de paralysie depuis quelques années et dépendante d'assistance physique, elle accomplit sa propre traduction des quatre Évangiles, publiée deux ans plus tard.

¹⁴ Pour l'analyse exégétique historico-critique, cette question suscite un intérêt particulier, relatif à la réalisation de l'*inspiration* divine des textes bibliques : selon cette approche théologique, leur origine relève de l'autorité spirituelle de Dieu, réalisée par les auteurs humains des Évangiles. Il reste que chacun de ces quatre récits poétiques présente des spécificités au niveau narratif, mais aussi au niveau du contenu. Néanmoins, ces textes ont été remaniés et largement diffusés par des interventions traductives qui ne cessent d'intéresser l'analyse linguistique.

¹⁵ La dernière édition francophone de ce type a pour titre *Nouveau Testament interlinéaire grec-français* (Société biblique française, 2015).

Πάτερ ἡμῶν ὁ ἐν τοῖς οὐρανοῖς·
 ἁγιασθήτω τὸ ὄνομά σου·
 ἐλθέτω ἡ βασιλεία σου·
 γενηθήτω τὸ θέλημά σου,
 ὡς ἐν οὐρανῷ καὶ ἐπὶ γῆς·
 τὸν ἄρτον ἡμῶν τὸν **ἐπιούσιον** δὸς ἡμῖν σήμερον·
 καὶ ἄφες ἡμῖν τὰ ὀφειλήματα ἡμῶν,
 ὡς καὶ ἡμεῖς ἀφήκαμεν τοῖς ὀφειλέταις ἡμῶν·
καὶ μὴ εἰσενέγκῃς ἡμᾶς εἰς πειρασμόν,
 ἀλλὰ ῥῦσαι ἡμᾶς ἀπὸ τοῦ πονηροῦ.

Le texte source pose deux problèmes essentiels de transformation : d'abord, il s'agissait pour la formulation de l'Évangile de transférer la *parole* du Christ à l'*écrit* codifiable.¹⁶ Jésus lui-même n'écrivait pas ou, du moins, n'avait pas laissé de traces autographiées de son activité communicative. Or, la structuration *spatiale* de l'écrit fonctionne selon des conditions radicalement différentes par rapport à celles de l'organisation *temporelle* de la parole. L'énonciation orale présente certaines caractéristiques (redondances, hésitations, prosodie etc.) que l'écrit ne saurait rendre de façon équivalente. Au passage de l'oral vers l'écrit, ces différences risquent de produire des inadéquations importantes en ce qui concerne le sens écrit de ce qui avait été dit. On se retrouve dans la nécessité de faire confiance au scripteur en espérant que son intention primaire était de transposer exactement la forme, la substance, la cohésion linguistique et la cohérence textuelle de ce qu'il avait entendu.

Ensuite, le texte grec est normalement considéré comme *la* version originale. Ce constat doit être reconsidéré par rapport à la pratique langagière présumée de l'énonciateur qui en fait appartient à une communauté linguistique non grecque. Dans son activité communicative documentée par la *Bible*, Jésus-Christ, originaire de Nazareth, se servait d'habitude de la langue araméenne. Par conséquent, la formulation grecque dite « originale » est en fait issue d'un énoncé « originel » araméen, ce qui remet en cause le rapport à la vraie nature linguistique du code qui donnait forme au message oral de source. Ici, le passage de l'originel vers l'original est le résultat d'une action linguistique que l'on appelle communément *traduction*.¹⁷ Il faut être convaincu que celui qui est venu rapporter la Parole sainte, entendait bien l'araméen pour rendre crédibles en grec écrit les mots proférés par Jésus. Dans cette situation interlinguistique, il faut constater que le texte source en grec, canonisé comme original, est effectivement, dans le cas d'interventions dialogiques et monologiques du Christ, déjà un texte traduit. Cette spécificité des dialogues parlés et rapportés généralement par le *Nouveau Testament*, c'est-à-dire le fait qu'il s'agit de textes *originaux-traduits*, offre un point de départ intéressant à l'analyse de l'évolution pragmatique que ces textes avaient subie lors des passages suivants vers d'autres langues que le grec.

¹⁶ À la messe catholique, toute citation évangélique orale se termine explicitement par le syntagme *Parole du Seigneur*. Cette signature a pour intention d'identifier le sens de la cérémonie parlée à sa source écrite, constater la conformité de celle-ci avec son origine historique orale, et affirmer que les trois messages en question disent la même chose.

¹⁷ Pour une élaboration plus ample, voir Vitez (2015).

5. Informativité des versions latines

L'établissement du texte latin, celui de Jérôme, patron chrétien des traducteurs, représente le premier tournant dans la réception du *Notre Père* par la civilisation occidentale.¹⁸ Dès son avènement, la *Vulgate* s'était imposée comme la traduction latine de référence, vu qu'il s'agissait de la première traduction latine du texte biblique intégral qui avait été effectuée à partir de l'original hébraïque de l'*Ancien Testament* et de la version grecque, dite originale, du *Nouveau Testament*.

Pater noster, qui es in caelis, / sanctificetur nomen tuum. / Adveniat regnum tuum. / Fiat voluntas tua, / sicut in caelo et in terra. / Panem nostrum **supersubstantialem** da nobis hodie, / et dimitte nobis debita nostra / sicut et nos dimittimus debitoribus nostris. / Et **ne inducas nos** in tentationem, / sed libera nos a malo. (*Vulgate*)

La traduction du *Notre Père* par Jérôme est devenue fondamentale pour la liturgie chrétienne latine, ainsi que pour un grand nombre de traductions successives vers les langues modernes. À quelques exceptions près : à cause de ses préoccupations théologiques, Jérôme avait pris soin de transposer en latin l'adjectif grec *épioúision*,¹⁹ figurant dans la quatrième demande du *Notre Père* originaire, avec une véritable précision terminologique. Cet adjectif, qui se réfère au pain, est rendu dans la *Vulgate* par l'accusatif latin *supersubstantialem*, terme théologique que l'usage commun de la prière populaire aurait sans doute du mal à s'approprier. Pour rendre le contenu textuel plus accessible aux croyants, cette connotation du substantif *pain*²⁰ a été adaptée en *cotidianum*, quotidien, bien que cette solution implique la perte de la dimension spirituelle du terme grec.²¹ Cette traduction rectifiée, qui simplifie l'information du texte, a été retenue plus tard par le *Missale Romanum*, recueil officiel des textes chrétiens latins qui étaient prescrits à la pratique liturgique latine :

Pater noster, qui es in caelis, / sanctificetur nomen tuum. / Adveniat regnum tuum. / Fiat voluntas tua, / sicut in caelo et in terra. / Panem nostrum **cotidianum** da nobis hodie, / et dimitte nobis debita

¹⁸ L'auteur de la *Vulgate* s'accompagnait entre 382 et 420 de notre ère de plusieurs fidèles, trois veuves (Blesilla, Paula et Laeta) et leurs filles, qui collaboraient activement à l'interprétation des *Saintes Écritures* hébraïques et grecques. Il est, bien entendu, impossible de deviner leur part concrète dans la rédaction de la première *Bible* en latin, signée par Jérôme. La compagnie féminine du traducteur canonisé est un détail qu'on oublie souvent lorsqu'on essaie de réfléchir sur l'histoire et sur les actualités de la traduction : c'est une activité langagière qui depuis toujours (et de plus en plus souvent) est exercée par les femmes, même si nos sociétés, qui restent profondément patriarcales, conservent leur tendance à mieux consacrer les traducteurs que les traductrices. Cf. Turcan (1968 : 266).

¹⁹ Translittération conventionnelle des séquences graphiques, originellement écrites en alphabet grec (v. ci-dessus).

²⁰ Le concept *pain* doit s'interpréter ici dans sa triple connotation : comme nourriture substantielle dont on a besoin pour subsister physiquement ; comme eucharistie ; enfin, comme la prière elle-même, nourriture supersubstantielle, ou métaphysique, dont le locuteur croyant a besoin au quotidien pour communiquer avec le divin par le mystère de sa foi.

²¹ Gadamer (1972 : 407) analyse la nature herméneutique du processus de la traduction : « *Quand, dans notre traduction, nous voulons souligner un trait du texte original qui nous semble particulièrement important, nous ne pouvons le faire qu'au dépens d'autres traits ou au prix de leur élimination. Or, voilà précisément l'attitude qui est pour nous celle de l'interprétation.* »

nostra / sicut et nos dimittimus debitoribus nostris. / Et **ne nos inducas** in tentationem, / sed libera nos a malo. (*Missale Romanum*)

Une deuxième différence structurelle de la traduction de Jérôme par rapport à la version latine officielle concerne la cohésion du texte poétique qui porte sur l'une de ses qualités essentielles, le rythme. La comparaison du verset latin de Jérôme, *Et ne inducas nos in tentationem*, avec celui du *Missale Romanum*, *Et ne nos inducas in tentationem*, montre que le premier privilégie une disposition rythmée d'accents par la postposition du pronom personnel objet *nos* à la forme impérative du verbe (*et ne inducas nos*). Jérôme fait preuve ici d'une sensibilité prosodique qui lui permet de restituer une sensation sonore, fondée sur la régularité accentuelle du rythme. La rythmicité accomplie par Jérôme est accordée au débit modéré de la parole lorsque la prière est dite en latin. En revanche, l'antéposition du pronom *nos* dans la version du *Missale* fonctionne comme un faux-pas ou comme une obstruction accentuelle, provoquant une arythmie. On reviendra sur ce verset plus tard quand on discutera les implications d'acceptabilité, en tant que critère textuel, du *Notre Père*.

6. Négociation traductive dans les versions françaises

Dans l'histoire de la langue française, on compte une bonne centaine de traductions ou de révisions importantes de traductions de la *Bible* vers le français. Depuis le treizième siècle, les premières tentatives fragmentaires de (re)traduction, effectuées à partir du texte latin de la *Vulgate*, se succèdent jusqu'en 1535, l'année de la première traduction du texte biblique intégral à partir des originaux hébraïque et grec, la *Bible d'Olivétan*.²² C'est d'ailleurs la première *Bible* complète en français qui a été amplement diffusée grâce à l'imprimerie. Dans toutes les cultures chrétiennes, l'histoire de la traduction biblique est tracée par des éditions de référence, c'est-à-dire les versions qui ont été largement adoptées par le public.

Depuis quelques dizaines d'années, deux traductions différentes concourent à l'attention et à la référence générale en français actuel : *La Bible de Jérusalem* (publiée en 1955, révisée en 1973 et en 1998) et *La traduction œcuménique de la Bible* (TOB, publiée 1967-1975, révisée en 1988 et en 2010). La première est considérée comme « la » version catholique,²³ alors que l'autre est le fruit d'un consensus de toutes les trois communautés chrétiennes majeures qui coexistent dans l'espace francophone – les catholiques, les protestants et les orthodoxes.

En ce qui concerne le *Notre Père*, plusieurs versions ont été proposées par les traductions de référence dans l'histoire des *Bibles* francophones. La dimension intertextuelle concerne l'essence même de la traduction : le texte traduit se réfère nécessairement à son original pour établir avec lui un lien culturel, produit par l'intervention traductive. Si un texte original a pu engendrer plusieurs traductions dans une même langue (comme c'est le cas du *Notre Père* en français), les traductions préalables constituent un repère intertextuel pour le traducteur. Ce repère est important, voire essentiel pour se lancer dans une nouvelle tentative de traduction,

²² Cette traduction de la *Bible* avait été écrite et publiée à Neuchâtel par Pierre Robert, dit Olivétan, probablement un cousin de Jean Calvin qui a préfacé la publication et réédité le texte en 1560. Il s'agit de l'oeuvre d'un protestant ce qui crée une situation analogique à celle qu'ont connue la culture linguistique allemande (Luther) ou slovène (Dalmatin).

²³ Certaines traductions se fondent sur l'intention explicite d'interpréter le texte biblique original, d'ailleurs commun à tous les chrétiens, selon les orientations théologiques d'une communauté spécifique. Cette intention n'est pas limitée aux particularités explicatives de l'appareil critique, mais résulte en une différenciation réelle du texte biblique lui-même.

celle-ci représentant toujours, comme nous le verrons ensuite, une réaction interprétative qui est motivée par les incohérences des précédentes.

Il est hors de question, pour un traducteur de la prière, de produire une « belle infidèle », parce qu'il est mené par l'intérêt de se tenir strictement aux significations du message sacré. Mais puisque la possibilité de traduction littérale (mot par mot) se dérobe à la réalité de l'activité traductive, les traducteurs se retrouvent systématiquement dans la nécessité de négocier²⁴ des solutions, acceptables pour les locuteurs opérant dans la langue cible. La dynamique de cette négociation dépend de chaque traducteur individuel, c'est-à-dire de son expérience linguistique et de sa compétence traductive, d'où les différences remarquables entre les différents textes traduits.

La lenteur réceptive des changements traductifs s'explique par les raisons que nous avons déjà discutées à propos du statut et de l'application orale du texte liturgique. Aujourd'hui, les chrétiens francophones ont l'habitude de réciter le *Notre Père* tel qu'il a été publié dans la première version de la *Bible de Jérusalem* en 1955 et qu'il a été introduit dans le *Missel Romain*²⁵ français en 1966 :

Notre Père, qui es aux cieux, / que ton nom soit sanctifié, / que ton règne vienne, / que ta volonté soit faite / sur la terre comme au ciel. / Donne-nous aujourd'hui / notre pain de ce jour. Pardonne-nous nos offenses, / comme nous pardonnons aussi / à ceux qui nous ont offensés. **Et ne nous soumet pas à la tentation,** / mais délivre nous du Mal.

L'année 2017 représente un tournant dans l'usage de cette prière, parce que la Conférence des évêques de France a décidé à Lourdes, le 31 mars dernier, d'adopter un changement et d'intégrer une nouvelle version du *Notre Père* dans le *Missel*, l'imposant ainsi officiellement à l'usage des croyants. La version corrigée, proposée en 2013 par Pierre Bonnard, pasteur lausannois, est entrée en vigueur le premier dimanche de l'Avent 2017, le 3 décembre.

Notre Père, qui es aux Cieux, / que ton nom soit sanctifié, / que ton règne vienne, / que ta volonté soit faite / sur la terre comme au ciel. / Donne-nous aujourd'hui / notre pain de ce jour. / Pardonne-nous nos offenses / comme nous pardonnons aussi / à ceux qui nous ont offensés. / **Et ne nous laisse pas entrer en tentation,** / mais délivre-nous du Mal.

7. Acceptabilité du texte

On observera ici deux aspects d'acceptabilité textuelle, relative à la perception du *Notre Père*.

D'abord, il faut considérer la position théologique, soucieuse de formuler la prière traduite en accord avec les postulats exégétiques et philologiques qu'on peut déceler en interprétant la version grecque. Au cours du temps, les réinterprétations ont réagi aux inconsistances perçues dans les textes sacrés existants ou en vigueur. Dans certains cas, les réflexions concernent le sens proposé par le texte pour essayer d'en modifier la forme quand ils la considèrent théologiquement incohérente.

²⁴ Eco (2006 : 113) introduit le concept traductif de négociation selon le risque de pertes et de gains d'une traduction par rapport au sens original : « *Un traducteur traduit des textes, et, après avoir clarifié le Contenu Nucléaire d'un terme, il peut décider, par fidélité aux intentions du texte, de négocier d'importantes violations d'un principe abstrait de littéralité.* »

²⁵ Recueil normatif de textes liturgiques en français, dernière édition en 2007.

Ensuite, l'acceptabilité du texte de la prière est vérifiable dans la perception de ceux qui la récitent, c'est-à-dire des croyants. Comme nous l'avons déjà dit, le texte d'une prière représente pour le croyant une structure linguistique qui, pour lui, ne peut pas être modifiée. Voici une situation intéressante, voire paradoxale : la modification d'une prière, considérée comme nécessaire et indispensable pour les uns, est inacceptable pour les autres. Et encore : ce que le théologien, au moment où il constate la nécessité de rectifier le contenu de la prière, juge comme inacceptable, est indifférent au locuteur ordinaire. Celui-ci, en disant la prière, est habituellement inattentif à la substance sémantique de ce qu'il dit. Pour lui, le sens du message repose dans le simple exercice de l'acte de parole.

Notre attention sera retenue par les motivations de ceux qui ont dirigé et continuent à diriger l'évolution du texte traduit en proposant ou en réalisant les changements de certaines de ses parties. La sixième demande du *Notre Père* présente une formulation (Crampon, 1923) qui a été largement accueillie par les chrétiens francophones jusqu'en 1966, et qui est la suivante :

Et ne nous induisez pas en tentation.

Cette version française, qui utilise les deux termes de controverse (*induire et tentation*), a été sans doute influencée par la *Vulgate* (voir *supra*) qui avait toujours joué un rôle fondamental dans l'histoire des traductions vers le français. Le texte latin de Jérôme servait de source ou de repère intertextuel à un nombre considérable de traducteurs qui entreprenaient de traduire la *Bible*. La question que les traducteurs français se sont toujours posée dans leurs investigations herméneutiques porte sur la nature de Dieu : si l'instance divine s'identifie comme porteuse exclusive du Bien, elle n'est aucunement en situation d'induire quiconque en tentation.²⁶ Au contraire : quand Dieu envisage d'exposer quelqu'un à l'épreuve (l'histoire de Jésus dans le désert (Mt 4, 1-11), ou celle du Livre de Job), il ne le fait pas lui-même ; il assigne la tâche d'exécuter la tentation au démon qui, par opposition à Dieu, figure comme porteur du Mal. Il s'agit donc pour un théologien d'écarter ce malentendu du texte du *Notre Père*, et formuler la prière de façon à ce que Dieu agisse non pas comme une instance d'induction à la tentation, mais en tant que celle de prévention *contre* le risque de perte.²⁷ Cet effort de négociation entre les formules potentielles a pour but d'assurer l'acceptabilité théologique du texte de la prière, en accordant le contenu de son message avec la nature indiscutable du destinataire. La première tentative de raccorder la sixième demande avec cet argumentaire est celle de la *Bible de Jérusalem* (1955) qui propose :

Et ne nous soumetts pas à la tentation.

C'est la version actuellement en vigueur dans la liturgie catholique francophone. Cette variante supprime le vouvoiement traditionnel dans l'adresse de la prière, mais essaie surtout de reformuler le sens du verset en substituant le verbe *induire* par *soumettre*, sans résoudre pourtant la cohérence interprétative du texte par rapport au statut de la bienfaisance divine. Le verbe *soumettre* indique une participation active du sujet adressé au geste soumissif en impliquant la solidarisation syntaxique avec son objet qui se trouve ainsi, malgré sa volonté et par l'action du sujet, exposé à une situation d'épreuve fatale. L'action de l'adressaire de la prière

²⁶ Cf. « *Que personne ne dise, lorsqu'il est tenté : C'est Dieu qui me tente ; car Dieu ne peut être tenté par le mal, et lui-même ne tente personne.* » (Jacques 1, 13)

²⁷ Les versions traditionnelles espagnole et portugaise du *Notre Père*, actuellement en vigueur, tiennent compte de cette précision interprétative et utilisent respectivement les verbes *dejar* et *deixar* à l'impératif négatif pour demander au Père de ne pas *laisser* le diseur de la prière tomber ou succomber à la tentation.

reste ainsi encore à la source d'une éventuelle tentation. C'est pourquoi les évêques français, par décret, ont opté de sceller pour l'Avent 2017 le texte de la sixième demande sous la forme suivante (Bonnard 2013) :

Et ne nous laisse pas entrer en tentation.

Le verbe *laisser*, énoncé à la forme impérative négative, produit un changement considérable dans l'acception de Dieu par la prière : non pas en tant que celui qui *amène* ou *soumet* à l'épreuve, mais en tant que celui qui a la puissance de *prévenir* l'énonciateur d'en devenir le sujet. Dans cette formulation, Dieu est prié *a priori* d'agir selon sa bienséance qui devient ainsi opérationnelle pour le bien de l'homme qui, seul, n'est pas en sécurité devant la tentation. La conception chrétienne de la divinité est donc à la source du débat historique quant au rapport du texte du *Notre Père* au référent de son adresse, Dieu. Il subsiste toutefois une certaine divergence dans les interprétations de ce concept par les différentes positions théologiques du christianisme, dont certaines s'écartent de la vision catholique. Les variantes textuelles pour la prière sont principalement dues aux impulsions de la part des orthodoxes et particulièrement à celles des protestants. Les réflexions, émises par le protestantisme, se trouvent souvent à la source des réinterprétations officialisées. Les variantes de la sixième demande²⁸ que la communauté chrétienne francophone a adoptées ou proposées, peuvent rendre compte de la diversité des réponses qu'on a essayé de donner à ce dilemme par le biais de la traduction. En voici quelques-unes :

ne nous abandonnez point à la tentation (Lemaistre de Sacy 1667)
 ne nous induis point en tentation (Bible Martin 1744)
 ne nous laissez pas succomber à la tentation (Catéchisme de Heidelberg 1753)
 ne nous induisez pas en tentation (Crampon 1923)
 ne nous jette pas à l'épreuve (Weil 1942)
 ne nous soumet pas à la tentation (Bible de Jérusalem 1955)
 ne nous laisse pas succomber à la tentation (Jérémias 1963)
 ne nous fais pas entrer dans la tentation (Osty 1970)
 garde-nous de consentir à la tentation (Carmignac 1971)
 ne nous laisse pas tomber dans la tentation (Bible des peuples 1973)
 ne nous expose pas à la tentation (TOB 1975)
 ne nous fais pas entrer dans l'épreuve (soeur Jeanne d'Arc 1992)
 ne nous conduis pas dans la tentation (TOB 1998)
 fais que nous n'entrions pas dans l'épreuve (Philonenko 2001)
 ne nous laisse pas entrer dans l'épreuve (Commission liturgique orthodoxe 2005)
 ne nous fais pas pénétrer dans l'épreuve (Chouraqui 2010)
 ne nous laisse pas entrer en tentation (Bonnard 2013)

Indépendamment de l'époque, la plupart de ces solutions traductives proposent une reformulation par la négation de l'impératif ce qui implique la crainte du diseur de la prière de se retrouver en situation qu'il demande à Dieu d'écartier. Cette forme contient une implication

²⁸ La liste des variantes proposées reprend en partie le répertoire d'exemples, cités par Gourvil (2004). Leur diversité peut représenter un commentaire humain du mythe de la *Septante*, traduction grecque de l'*Ancien Testament* hébraïque, qui avait été effectuée séparément par soixante-douze traducteurs. Une tradition postérieure rapporte qu'a l'émerveillement du commanditaire Démétrios de Phalère, fondateur de la Bibliothèque d'Alexandrie, les traducteurs auraient tous remis le même texte. Cette issue traductive légendaire devait corroborer la nature divine du texte biblique, indépendante du code linguistique, dans lequel elle se formule.

morale de l'énoncé, puisque l'homme se trouve très souvent face aux tentations et que la nature humaine est telle qu'on est enclin à y succomber. La détermination énonciative de la demande rappelle les négations, formulées par les dix commandements qui, eux aussi, supposent le danger constant de transgression. Dans la plupart des solutions du *Notre Père*, les verbes indiquant l'action risquée sont plus ou moins conformes à la dénotation originale du verset : *induire, exposer, conduire, faire entrer, pénétrer, soumettre*. En revanche, celle du janséniste Louis-Isaac Lemaître de Sacy (1667) propose le verbe « abandonner », *ne nous abandonnez point à la tentation*, qui admet de manière implicite la faiblesse humaine, l'angoisse devant l'isolement, et l'incertitude vitale du diseur de la prière, en demandant humblement la protection divine. Il convient d'ajouter que, au plan philologique, le choix lexical de cette traduction n'est pas heureux, mais que le traducteur du Port-Royal rend très exactement le sens de la demande. Il est probable que son milieu intellectuel l'autorisait à lire la Bible comme un texte littéraire ce qui lui a permis de ne pas traduire mot pour mot, mais de restituer la complexité du message originel.

L'autre concept qui se prête à discussion historique est la forme lexicale grecque *peirasmón* (lat. *tentationem*) qui, dans presque toutes les traductions d'avant le vingtième siècle, est rendue en français comme *tentation*. Dans ce cas également nous observons l'influence que la *Vulgate* et la pratique de la liturgie latine exerçaient sur la perception des Écritures Saintes par les traducteurs français. Le concept *tentation* subsiste d'ailleurs dans la nouvelle version française du *Notre Père*. Or, le terme grec *peirasmós* ne dénote pas seulement la *tentation* en tant que conception à valeur morale négative de déviation qui risque d'éloigner la possibilité du salut, mais aussi *épreuve*, un signifiant plus neutre et plus général qui désigne toute situation où l'on se retrouve face à un défi.²⁹

La différence entre ces deux concepts est importante. La notion *épreuve* implique une occasion, dans laquelle l'homme peut se retrouver pour prouver sa détermination de persévérer dans la bonne voie (proposée par la bonté divine), alors que celle de *tentation* semble centrée sur l'aspect d'un éventuel assujettissement au mal que Dieu tend à déconseiller. Il semble que la négociation parmi ses deux traductions entraîne aussi l'option pour les faire cohabiter avec l'un ou l'autre verbe, véhiculant le nuancement sémantique de la demande. Il paraît que le substantif *épreuve* tend à établir une association cohérente avec le verbe *laisser*, nié impérativement pour appeler une prévention ou un renoncement à la concession (*ne nous laisse pas*). On observe également que le nom *épreuve* a un attrait cohésif pour la forme verbale causative *faire* qui, à la négation (*ne nous fais pas entrer*), évoque l'autorité de l'interlocuteur divin d'imposer une défense ou interdiction profitable pour l'énonciateur. Cet usage s'associe étroitement à l'impératif positif du verbe *faire*, formule exprimant un souhait (*fais que nous n'entrions pas*), d'ailleurs très répandue dans la communication avec le divin par prière en général.

²⁹ La réflexion exégétique de Wright (2001 : 144) propose qu'il n'est pas clair de quel type d'épreuve (ang. test) il pourrait bien être question et qui en est le porteur. Wright lit la prière dans le contexte de la vie publique du Christ et, puisque celui-ci s'adresse directement à ses disciples, va jusqu'à suggérer qu'il pourrait s'agir de l'épreuve de trahison et de mort sur la croix. Ce sort terrestre, réservé d'ailleurs à Jésus, serait épargné à celui qui prierait pour la protection paternelle. Dans ce sens-là, la traduction *épreuve* devrait l'emporter sur l'alternative *tentation*. Il y a dans cette interprétation une nuance connotative qui porte sur le concept *jugement*.

8. Situationnalité du texte

La situation du *Notre Père* se laisse analyser par l'emploi des déictiques. En ce qui concerne la temporalité du texte, sa forme écrite suggère d'elle-même l'actuel ce qui crée constamment la correspondance avec la réalité temporelle de son énonciation : *Donne-nous aujourd'hui notre pain de ce jour*. Il en va de même pour les coordonnées spatiales dans lesquelles le royaume du Père est situé radicalement ailleurs par rapport à l'endroit où se trouve le diseur de la prière, c'est-à-dire l'humanité : *Notre Père, qui es aux Cieux /.../ que ton règne vienne /.../ sur la terre comme au ciel*. Il convient de préciser que l'*ailleurs* du royaume du Père par rapport aux réalités terrestres n'est pas d'ordre géographique ; cette altérité relève d'une différence spirituelle.

Ce qui est plus complexe, c'est la désignation déictique des positions de participants à la communication par prière. Dans sa fonction émotive,³⁰ la source énonciative du texte est réalisée par la première personne, indiquée dans le premier mot de la prière, adjectif possessif *notre*. Mais il s'agit bien de la première personne du pluriel, qui apparaît dans le titre même, car le *Notre Père* est centré explicitement sur l'intention de réunir, par le sacre du rite, l'ensemble des croyants en un engagement communautaire.

La fonction conative de la prière, lorsqu'on s'adresse au destinataire par l'emploi de la deuxième personne, témoigne de la spécificité du rapport que le christianisme francophone entretenait et continue à entretenir avec Dieu. Pendant des siècles, les croyants s'adressaient à Dieu en utilisant la deuxième personne du pluriel, donc le vouvoiement. Celui-ci est considéré en français comme une forme habituelle de respect et de politesse à l'égard de quelqu'un qu'on ne connaît pas ou qu'on connaît mal. D'ordinaire, le vouvoiement est également la forme communicative qu'on adopte quand il convient de respecter les différents niveaux de rapports sociaux hiérarchiques. Dans la communion avec Dieu par *Notre Père*, cette forme est souvent ressentie comme une expression d'humilité chrétienne de l'homme envers l'immensité divine.

En 1966, l'adresse de la prière, *Notre Père, qui êtes aux Cieux*, a été substituée par le tutoiement, *Notre Père, qui es aux Cieux*, en accord avec le singulier du texte grec, mais sans doute aussi pour mettre l'accent sur la proximité intime du croyant avec Dieu.³¹ Aujourd'hui, le tutoiement n'est plus contesté officiellement même si certains croyants plus âgés regrettent l'ancienne formule, à laquelle ils étaient habitués.³² Elle constituait pour eux un rapport plus mystérieux et plus respectueux avec Dieu, et leur paraissait sans doute plus « française ».

L'une des variantes les plus récentes du *Notre Père*, qui a été intégrée dans la traduction que soeur Jeanne d'Arc a faite des quatre Évangiles (Desclée et Brouwer, 1992), est réfléchie selon l'original grec et essaie de restituer fidèlement la *forme* de la prière originale :

Notre père dans les cieux, / sanctifié soit ton nom ! / Viens ton royaume ! / Ta volonté soit faite, / comme au ciel, sur terre aussi ! / Notre pain de la journée / donne-nous aujourd'hui. / Remets-nous

³⁰ Jakobson (1963 : 217) définit les messages linguistiques à fonction émotive comme ayant pour centre énonciatif le sujet parlant lui-même. En revanche, la fonction conative est propre aux messages qui s'adressent explicitement à l'interlocuteur, c'est-à-dire au participant présent ou appelé à la situation communicative.

³¹ Le tutoiement n'a pas été contesté dans la traduction de la prière *Avé Maria* où les croyants francophones sont toujours autorisés à dire : « *Je vous salue Marie* ».

³² D'ailleurs, la formulation de la *Bible de Jérusalem* est depuis plus de cinquante ans présente dans le *Missel Romain* et la nouvelle variante préserve le singulier.

nos dettes / comme nous aussi avons remis à nos débiteurs. / Ne nous fais pas entrer dans l'épreuve,
/ mais libère-nous du Mauvais.

Cette traduction se donne pour objectif de produire un procédé textuel poétique dont l'économie tend à faire abstraction des moyens grammaticaux, dispensables dans l'expression condensée du message. Elle supprime dans le premier verset le pronom relatif sujet *qui* et le verbe *es*, ainsi que la conjonction *que*, introduisant le mode verbal optatif dans le deuxième et le troisième verset. Cette réduction entraîne la réorganisation de l'ordre des mots de ces deux versets. Dans la négociation des structures syntaxiques, la traductrice a choisi de respecter la cohésion poétique et le réductionnisme expressif de la prière en grec,³³ sans orienter *a priori* le texte vers les attentes présumables du public francophone contemporain. En choisissant la précision interprétative dans sa rendition des concepts théologiques (*de la journée, faire entrer, épreuve*), elle a réussi à reconstituer en français le texte dans sa dimension poétique et de le rapprocher de sa source *parlée*, sans négliger de l'ancrer dans l'actuel que le texte suggère par lui-même. Pour des raisons d'acceptabilité de la part du public, la variante poétique de soeur Jeanne d'Arc, ayant rénové la microstructure des cinq premiers versets,³⁴ présente trop de nouveautés pour se voir consacrée au nouvel usage liturgique. Il reste néanmoins que cette traduction élégante conserve un fort attachement à la forme et à la substance de l'original, sans embarrasser pour autant la sensibilité linguistique moderne.

9. Conclusion

Après avoir discuté l'origine orale et graphique, les intentions primaires et la genèse du *Notre Père*, ainsi que ses traductions et la dynamique de son évolution textuelle, il convient de poser la question suivante : puisqu'un changement du *Notre Père* a été effectué en français, est-il vraiment nécessaire, en général, de modifier le texte d'une prière ? Faut-il, en réaction au changement, considérer la pertinence théologique du texte ou se résigner à la fixation de son contenu quand il est reproduit au quotidien par ses usagers ordinaires qui par définition (et, paradoxalement, à juste titre) ne réfléchissent plus ses microstructures sémantiques ?

La réponse demande un rappel de la réalité historique de la prière en tant que texte, car tous les textes sacrés ont subi une évolution temporelle. L'aspect diachronique d'un texte (ou d'une langue) s'explique par le dynamisme des modifications qui, au cours du temps, le transformaient. La réalité veut qu'à l'usage ordinaire on ne lit ni ne dit plus les textes bibliques tels qu'ils ont été conçus. Pour un lecteur francophone d'aujourd'hui, s'il n'est pas expert en philologie classique, la *Vulgate* est linguistiquement inaccessible – et encore, la *Vulgate* latine n'est qu'une traduction des textes plus anciens, originairement écrit en hébreux et en grec. Un lecteur francophone contemporain, pour avoir accès aux contenus écrits dans la *Bible*, se sert de la traduction française. Mais encore, quelle traduction ? Il ne lira probablement pas la *Bible d'Olivétan* qui, traduite en 1535, propose l'*Ancien* et le *Nouveau Testament* en moyen français. Il choisira l'une des traductions françaises actuelles, réalisées en une langue moderne qui ne poseront pas d'entraves à son acception de la cohésion du texte.

³³ Dans sa réflexion sur l'activité traductive, Benjamin (2000 : 245) défend la primauté de l'original : « *La traduction est une forme. Pour la saisir comme telle, il faut revenir à l'original. Car c'est lui, par sa traductibilité, qui contient la loi de cette forme.* »

³⁴ Leur forme rappelle celle d'une variante ancienne, celle de la *Bible Martin* (1744) : « *Notre Père qui es aux cieux, / ton nom soit sanctifié. / Ton règne vienne. / Ta volonté soit faite / sur la terre comme au ciel.* »

L'existence des différentes versions françaises modernes des textes bibliques présuppose une évolution. C'est une évolution par étapes, puisqu'il s'agit de textes écrits, censées stabiliser pour un certain temps leur forme et leur usage. Toute évolution – car l'histoire est inconcevable sans changements – suppose des événements transformatifs. Si la *Bible de Jérusalem* française n'a pas la même forme que la *Vulgate* latine, il fallait qu'il y eût certaines interventions linguistiques, même si les deux livres devraient signifier le même contenu. Ces interventions ne sont jamais le résultat de lectures ordinairement passives. Les changements sont régulièrement apportés par des interventions actives, effectuées par ceux qui lisent les textes pour les interpréter analytiquement. Par certains moments, les lecteurs intéressés et compétents détectent des significations ou des sens qu'ils jugent en désaccord avec les intentions primaires des textes dont la cohérence, selon les compétences de tels lecteurs, se trouve inadéquate à celle du texte de source. Par un effort réinterprétatif, fondé sur la connaissance de l'information originaire, ils proposent des changements ou, parfois, une retraduction complète du texte sacré. L'intérêt de leur initiative ne porte pas sur eux-mêmes, mais sur le bien commun à tous les utilisateurs du texte, même à ceux qui ne ressentent pas la nécessité d'analyser ou de comprendre les profondeurs du sens que le texte propose. Néanmoins, le public – et chacun lui appartenant – a le droit d'accéder à une forme pertinente des contenus, essentiels à sa vision du monde.

Ceci constitue le bien-fondé de la transformation linguistique actuelle du *Notre Père*. La sixième demande de la prière « *ne nous soumet pas à la tentation* » cède sa place dans le *Missel Romain* à une réinterprétation « *ne nous laisse pas entrer en tentation* ». La nouvelle version tient explicitement à s'approcher davantage de sa source où, selon Matthieu, Luc et le *Didachè*, Jésus-Christ enseignait aux apôtres l'oraison dominicale en les invitant à se joindre à sa propre expérience religieuse, à prier leur Père commun de les protéger, et à établir par là une unité spirituelle à partir de leur pluralité.³⁵

La nouvelle traduction, conçue par un pasteur protestant, Pierre Bonnard, interprète la sixième demande de façon à ce que le Père ne peut plus être vu comme quelqu'un qui induirait ses fidèles en tentation, mais au contraire, comme quelqu'un qui a la force de les guider avec bienséance et de pourvoir à leur protection. La cohérence de ce petit segment textuel réformé, en laissant sa cohésion intacte, devrait correspondre à l'intention de l'énonciateur originel ; elle apporte l'information nécessaire, suffisante et présumablement acceptable pour l'ensemble des usagers, même s'il est à prévoir et à comprendre que le grand public exprimera certaines réticences, justifiées par sa tendance à la stabilité des habitudes communicatives.

BIBLIOGRAPHIE

- Beaugrande, Robert-Alain de, Dressler, Wolfgang Ulrich (1992), *Uvod v besediloslovje*, Traduit en slovène par Aleksandra Derganc et Tjaša Miklič : *Introduction to Text Linguistics* (1981), Ljubljana : Park.
- Benjamin, Walter (2000), « La tâche du traducteur ». W. Benjamin : *Oeuvres I*. Traduit en français par Maurice de Gandillac, Rainer Roschitz et Pierre Rusch. Paris : Gallimard. 244-262.
- Eco, Umberto (2006), *Dire presque la même chose. Expériences de traduction*. Traduit de l'italien par Myriem Bouzaher, Paris : Grasset.
- Gadamer, Hans-Georg (1972), *Vérité et Méthode*. Traduit en français par Pierre Fruchon, Jean Grondin et Gilbert Merlio. Paris : Seuil.

³⁵ La conception de *l'unité dans la pluralité* peut aussi bien s'appliquer à la variance des traductions d'une même source textuelle.

-
- Gourvil, Jean-Marie (2004), *Ne nous laisse pas entrer dans l'épreuve. Une nouvelle traduction du Notre Père*. Paris : François-Xavier de Guibert.
- Jakobson, Roman (1963), *Essais de linguistique générale*. Paris : Minuit.
- Meschonnic, Henri (1999), *Poétique du traduire*, Paris : Verdier Poche.
- Saussure, Ferdinand de (1916), *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Turcan, Marie (1968), « Saint-Jérôme et les femmes ». *Bulletin de l'Association Guillaume Budé*, I/2, 259-272.
- Vitez, Primož (2015), « Iskanje skupnega jezika ». *Utopije – še vedno. Zbornik o utopijah v 21. stoletju*, Ljubljana : Studia humanitatis, 343-354.
- Wright, N. T. (2001), « The Lord's Prayer as a Paradigm of Christian Prayer ». R. L. Longenecker (éd.) *Into God's Presence: Prayer in the New Testament*. Grand Rapids: Eerdmans. 132-154.

SeGNALI

«HA VENCIDO LO IMPOSIBLE»: IN RICORDO DI MAX PFISTER (1932-2017)

Luca BELLONE¹

«Ha vencido lo imposible», letteralmente ‘ha vinto l’impossibile’, è il breve messaggio contenuto in una cartolina che Max Pfister ricevette nel 1979 subito dopo la pubblicazione del primo fascicolo del suo *Lessico Etimologico Italiano* (d’ora in poi LEI). A scrivere quelle quattro parole era stato Gerhard Rohlfs, uno dei grandi maestri della dialettologia romanza, il quale, appena pochi anni prima, in qualità di membro della Commissione della Ricerca tedesca, si era espresso negativamente sul progetto lessicografico – il LEI giustappunto – che Pfister stava sottoponendo all’attenzione della comunità scientifica: Rohlfs obiettò infatti in quell’occasione che, in assenza di un dizionario storico dell’italiano, sarebbe stato impossibile per il dominio italoromanzo realizzare un’opera che rappresentasse il parallelo del *Französisches Etymologisches Wörterbuch* (FEW) concepito da Walther von Wartburg per l’area galloromanza. Max Pfister, evidentemente, non si scoraggiò; abbiamo anzi buoni motivi per credere che quella prima illustre valutazione, per quanto sfavorevole, agì da ulteriore stimolo per il compimento della sua impresa: e ciò spiega perché, ancora in epoca recente, ricordava sempre assai volentieri quella cartolina, che definiva «la migliore recensione al LEI».

Max Pfister si è spento il 21 ottobre, in maniera tanto inattesa quanto improvvisa, a 85 anni. Era nato il 21 aprile del 1932 a Zurigo, città nella quale aveva studiato e nella quale ottenne la Laurea e il Dottorato, entrambi in Romanistica. Conseguita la libera docenza nel 1968, era stato per un quinquennio Professore Ordinario di Filologia Romanza presso l’Università di Marburgo; dal 1974, e fino al termine della carriera accademica, insegnò Linguistica Romanza presso il Dipartimento di Romanistica dell’Università di Saarbrücken, ateneo che gli aveva garantito le risorse necessarie per la realizzazione del suo ambizioso piano etimologico.

Dal 1986 al 1989 guidò la *Société de Linguistique Romane*; dal 1989 al 1999 diresse la *Zeitschrift für romanische Philologie* e la prestigiosa collana *Beihefte* della stessa rivista. Fu socio dell’Accademia di Magonza, dell’Accademia di Lucca, dell’Accademia della Crusca, dell’Istituto Lombardo, dell’Accademia di Heidelberg e del Centro di studi filologici e linguistici siciliani. Per la sua attività di direttore del LEI ricevette nel corso degli anni diverse lauree *honoris causa* presso le Università di Bari, Lecce, Torino, Roma e Palermo; per l’eccellente valore scientifico della sua opera principe, nella primavera del 2006 l’allora Presidente della Repubblica italiana Carlo Azeglio Ciampi lo premiò con il “Diploma di Prima Classe con Medaglia d’Oro ai Benemeriti della Cultura e dell’Arte”.

Nella sua vastissima bibliografia si possono individuare alcuni fondamentali nuclei di interesse: l’etimologia romanza (cfr. almeno Pfister, Lupis 2001); i contatti latino-germanici e le frontiere linguistiche (Pfister 1978, 1979 e 1982a); il provenzale antico, studiato in particolare dal punto di vista della grammatica storica e del lessico (Pfister 1970); il francese, antico e

¹ Università di Torino.

moderno (Pfister 1975a e Pfister, Holtus 1979); la storia della lingua italiana, cui fanno capo, tra gli altri, contributi fondamentali dedicati alla lingua di Dante (Pfister 1985), ai volgarizzamenti del '200 e del '300 (Pfister 1977) e alla "questione della lingua" (Pfister 1981); le lingue minoritarie, tra le quali il ladino (Pfister 1982b), il friulano (Pfister 1975b e 1988) e il valdese antico (Pfister 1986).

Un discorso a parte, per l'impulso all'esercizio lessicografico, merita la decennale collaborazione (una sessantina di articoli) al già citato FEW di Walther von Wartburg, guida rigorosa e determinata cui Max Pfister ha dedicato il LEI:

«Dal 1959 al 1969 ho insegnato a Zurigo e, per dieci anni, ogni lunedì andavo a Basilea per lavorare con quello che considero il mio primo maestro, Walther von Wartburg. Il preside del liceo in cui lavoravo, fortunatamente, mi aveva concesso un giorno libero a settimana e, in cambio, io avevo scelto come orari di lezione quelli più scomodi, che gli altri docenti evitavano volentieri. Il maestro Wartburg – che noi chiamavamo "il padrone" – conduceva una vita particolare, con ritmi molto precisi: si lavorava dalle otto del mattino fino alle dieci di sera e si faceva una sola pausa tra le 12:00 e le 12:30 per il pranzo. Ricordo che quando riposava il pomeriggio aveva bisogno di silenzio assoluto, e noi collaboratori avremmo fatto qualsiasi cosa pur di non svegliarlo, altrimenti sarebbe stato di cattivo umore tutta la giornata. Però, quando la sera, dopo aver finito di lavorare ci si tratteneva insieme a qualche altro collaboratore, appariva tutt'altro padrone: uno dei ricordi più semplici legati a quei momenti dopo il lavoro è che ci offriva ciliegie. Dal punto di vista professionale, quei dieci lunghi anni rappresentano uno dei periodi più importanti: ecco perché considero Wartburg il mio primo maestro, anche se prima di incontrarlo non avevo mai seguito una sua lezione. Perché riuscì a darmi l'ispirazione e, con essa, anche i ferri del mestiere».²

È proprio con l'apprendistato nel laboratorio della prima grande impresa etimologica del secolo scorso, e in particolare nel biennio 1968-1969, che viene concepito il progetto del LEI, al quale il nome di Pfister è indissolubilmente legato: un'opera grandiosa, un vero e proprio monumento alla cultura del nostro paese e al suo policentrismo, che ha avuto, fin dai suoi albori, il proposito di raccogliere, ordinare e descrivere tutto il lessico italiano e dei dialetti italo-romanzi. Uno strumento in grado di ricostruire in maniera esaustiva la storia del repertorio linguistico peninsulare – antico e moderno, nazionale e locale, colto e popolare – attraverso le parole e che, sul modello del suo più illustre predecessore, colloca tale repertorio nel quadro più ampio della lessicologia romanza.

Varrà forse la pena ricordare che dal 1979 a oggi sono stati pubblicati, presso l'editore Ludwig Reichert e per incarico della *Akademie der Wissenschaften und der Literatur* di Magonza, 151 fascicoli dell'opera: 127, raccolti in 15 volumi, riguardano le lettere A e B e una parte considerevole della C (da *ab* a **clavatura*); nel corso dell'ultimo decennio hanno inoltre visto la luce 11 fascicoli della lettera D (da *da* a **directiare*) e 4 della lettera E (da *e* a *erynge*), a cura, rispettivamente, di Marcello Aprile e di Giorgio Marrapodi. A Napoli, infine, sotto la direzione di Elda Morlicchio, ora coadiuvata da Sergio Lubello, ha preso avvio, dal nuovo millennio, la pubblicazione dei "germanismi", giunta attualmente al nono fascicolo (etimi che iniziano con le lettere A e B/P/PF).

La peculiarità più appariscente del LEI, ciò che determina la sua esemplare monumentalità, è risaputa: a partire dall'etimo viene programmaticamente presentato, attraverso

² Il brano è tratto da un'intervista a Pfister realizzata nel corso del XXXV Convegno Annuale della Società Italiana di Glottologia svoltosi presso l'Università degli Studi di Napoli "L'Orientale" dal 21 al 23 ottobre 2010 e dedicato proprio all'etimologia; è possibile leggere l'intervista integrale al link <http://magazine.unior.it/ita/content/xxxv-convegno-della-societa-italiana-di-glottologia-intervista-max-pfister>.

un sistema interno articolato su principi cronologici, morfologici e semantici, l'insieme di tutte le forme note che costituiscono la storia di ogni vocabolo della nostra tradizione. Poiché è sempre stata opinione di Max Pfister che la ricerca etimologica e lessicologica non può prescindere dall'attenta osservazione della distribuzione areale di una ogni singola voce e dalla decrittazione dei suoi aspetti motivazionali, l'opera ha fatto tesoro, già dai suoi esordi, del prezioso contributo che viene offerto dalla geografia linguistica; una cura particolare è stata inoltre costantemente dedicata alla realtà e al contesto etnografico e antropologico entro i quali i termini e i concetti da questi espressi trovano o hanno trovato spazio, nella direzione di uno studio che tende a definire la complessa "biografia" delle singole parole, e non il loro mero accostamento a un etimo: una biografia fondata su un «reticolo documentario fittissimo per la quantità di testimoni, per la loro dislocazione sugli assi del tempo e dello spazio, per l'utilizzazione sistematica della documentazione dialettale» (Serianni 1992: 28), che permette di riconoscere, proprio attraverso l'abbandono della prospettiva toscanocentrica e "letterariocentrica",³ la distanza del LEI dai lessici storici ed etimologici preesistenti. Al termine di ogni voce trova spazio il commento etimologico, cioè la sezione più creativa, «il momento in cui si passa dalla descrizione dei fatti [...] alla loro proiezione nella storia» (Serianni 1992: 29): un momento fondamentale, nel quale l'autore o gli autori di un articolo, mediante un itinerario a ritroso, raccolgono le fila del reticolo succitato e formulano ipotesi avanzate, spesso innovative, talvolta correttive (proprio in virtù dell'ampiezza documentaristica censita), sull'origine delle forme esaminate.

Non è mia intenzione insistere eccessivamente sui caratteri del LEI, a proposito dei quali si contano ormai centinaia di contributi tra articoli, recensioni, atti di convegno, miscellanee e addirittura monografie:⁴ mi limiterò ad aggiungere che uno dei meriti maggiori di Max Pfister è stato senz'altro quello di realizzare un'opera che è andata configurandosi, fin dal suo primo fascicolo, come un mezzo fondamentale per la ricostruzione della nostra lingua, un insieme strutturato e poliedrico di "vicende di parole" da leggere capillarmente come eventi basilari di un'unica grande narrazione. Attraverso l'articolato sviluppo interno e la discussione etimologica sulla quale si fonda il commento finale, ogni voce del LEI si caratterizza infatti come un vero e proprio capitolo di storia linguistica dell'italiano e delle varietà dialettali italo-romanze. Una storia linguistica ricca di profonde correlazioni con la cosiddetta "storia esterna" dei nostri idiomi: come rilevava qualche tempo fa Francesco Sabatini, infatti, «la lettura delle [...] voci [del LEI] aiuta a farci concepire la storia della lingua italiana piuttosto come storia linguistica di una comunità di parlanti: una comunità riconoscibile proprio attraverso il filo conduttore di questa e di altre manifestazioni culturali, data la mancanza – fino ad un'epoca recente – dell'unità politica. Un'opera come questa, che indaga sui fatti linguistici a tutti i livelli, in tutte le direzioni, a livello popolare e colto, che tiene conto dei rapporti con le lingue esterne, arriva infatti a presentarci il quadro complessivo della vita culturale di una comunità sociale» (Sabatini 1992: 16).

In quanto redattore del LEI dall'ottobre del 2003, è mia intenzione deviare la traiettoria finale di questo conciso ricordo di Max Pfister verso una dimensione forse meno scientifica, ma di certo più intima. In virtù della pratica di collaboratore ho infatti avuto il privilegio di conoscere e frequentare l'"Officina del LEI", come denominata dallo stesso Pfister nel corso di una sua lezione presso l'Università de l'Aquila (31 marzo 2011): uno spazio percorso da

³ Il termine è preso a prestito da Serianni 1992: 28.

⁴ Si rimanda per lo meno ai volumi collettanei curati da Coluccia (1992), Pfister (1992), Holtus, Kramer, Schweickard (1997), Holtus, Kramer (2002), Schweickard (2006), Aprile (2007) e Lubello, Schweickard (2012). Si veda inoltre la fondamentale monografia di Marcello Aprile (2004).

un'aura romantica, composto da migliaia di scatole di cartone verde, contenenti milioni di schedine – alcune delle quali ormai variamente ingiallite per il trascorrere del tempo – conservate con amorevolezza, ciascuna delegata a tesaurizzare e a tramandare una o più forme lessicali italiane o dialettali, e corredate, tutte, dall'indicazione etimologica rigorosamente vergata a mano, frutto del primitivo stadio del lavoro preparatorio dell'opera. Uno spazio attraversato da studiosi e collaboratori portatori di saperi diversi, di epoche anche distanti tra loro, tutti però accomunati da un *modus operandi* che ambiva a emulare il modello di perfezione ideale dell'attività lessicografica del Maestro. Uno spazio, tanto concreto quanto ideale, altamente evocativo, che rimanda a un mondo di manualità, di abilità artigianali altrove pressoché decadute, ma in grado di trasmettere ancora, nel loro saldo vincolo a tradizioni e pratiche del passato, un ampio spettro di garanzie e di rassicurazioni a proposito della legittimità metodologica dell'opera. Di questo spazio, di tanto in tanto un informatico varcava la soglia per osservare personalmente, e magari studiare, l'immenso schedario, del quale aveva sentito parlare: ne usciva regolarmente smarrito, se non incredulo.

Chi abbia frequentato quello straordinario crocevia di studiosi, cuore pulsante della ricerca nella lessicografia storico-etimologica dell'italiano, ha avuto la fortuna di conoscere una personalità dall'eccezionale valore scientifico, che ha saputo tramandare la propria conoscenza profonda con impareggiabile altruismo anche attraverso i piccoli gesti: episodi, già cristallizzati in una ricca galleria di quadretti di vita quotidiana, che garantiranno la sopravvivenza, in ciascuno di noi, dello "spirito del LEI".

Di Max Pfister ogni collaboratore ricorderà per sempre la grafia invidiabilmente chiara e regolare, il pennarello a spirito dal sottile tratto verde utilizzato per le correzioni meticolose degli articoli o per le preziose osservazioni sulle schedine, oltre al caffelatte e alla bottiglia di Mezzo Mix (una miscela di cola e aranciata), testimoni onnipresenti, sulla sua scrivania, delle attività di revisione giornaliera.

Nondimeno, i redattori, in specie quelli più giovani, conserveranno il ricordo del lettino pieghevole – di norma ricoperto di dizionari dialettali e altri tomi voluminosi, fotocopie e schedine – che aveva fatto collocare nel suo studio, e sul quale, per ordine del medico, riposava ogni pomeriggio per quindici minuti esatti.

Nella memoria collettiva del LEI troveranno inoltre spazio, accanto ai numerosi aneddoti che ciascun suo membro custodirà gelosamente, alcuni memorabili "pfisterismi", ovverosia termini italiani o italianeggianti, per forma o significato (in alcuni casi dipendenti dall'interferenza del francese), che Max Pfister utilizzava regolarmente, in particolare nel corso delle sue conversazioni con i "leisti":⁵ tra gli altri, citerò almeno *o bene* 'orbene', *donque* 'dunque', *collare* 'incollare, attaccare con la colla le strisce di carta risultanti delle operazioni di taglio (con le forbici...) dei fogli che compongono una voce al fine di ottenere una forma definitiva, o quasi, dell'articolo', *carrozzello* (o *zaino*) per designare il piccolo carrello con ruote, sacca e maniglia utilizzato per il trasporto di libri, dalla sua casa all'università, a uso specifico dei collaboratori.

Non si potrà poi tacere delle giornate di discussione etimologica dedicate alle voci italiane e dialettali di origine ancora ignota, incontri organizzati a cadenza quinquennale in occasione del suo compleanno: tavole rotonde caratterizzate da ampi e appassionati scambi di idee, senza dubbio i migliori regali per Pfister, alle quali partecipavano attivamente molti tra i più autorevoli linguisti italiani e romanzi.

Ma prima di tutto, e forse più ancora della eccezionale competenza linguistica, dialettale ed etimologica e della straordinaria propensione al lavoro – qualità, del resto, universalmente

⁵ Nell'accezione di 'redattori del LEI'; sulla legittimazione di *leista* cfr. Aprile 2007: 21, nota 13.

«*Ha vencido lo imposible*»: in ricordo di Max Pfister (1932-2017)

riconosciute dalla comunità scientifica –, i “leisti” non potranno mai dimenticare la cordiale disponibilità di questo accademico leggendario ad incoraggiare e promuovere nuove collaborazioni, principalmente tra i giovani studiosi, per l’inflessa convinzione che le sorti a venire del LEI sarebbero state assicurate proprio dalle generazioni novelle: tedeschi, francesi, spagnoli ma soprattutto italiani, reclutati tra le fila dei ricercatori, degli assegnisti, dei dottorandi, in taluni casi perfino di studenti laureandi provenienti dalle diverse sedi universitarie della Penisola. Il carattere, rigoroso ma non austero, esigente ma non dispotico, severo ma mite, sempre contraddistinto da toni gentili e pazienti, gli aveva infatti consentito di radunare attorno a sé e alla sua *Lebenswerk* (come egli amava definire la sua opera), presso il Dipartimento di Romanistica di Saarbrücken oltre che in alcune sedi distaccate in Italia (tra le quali occorrerà ricordare almeno Lecce, Napoli e Torino), una nutrita *équipe* di redattori dalle competenze scientifiche e dalle esperienze accademiche differenti: un esempio mirabile di produttiva cooperazione e di reciproca disponibilità intellettuale, con pochi precedenti nel campo delle ricerche umanistiche. Andrà a tale proposito rilevato, e non come nota di corredo, che un simile ambiente si è rivelato negli anni un laboratorio di ricerca e di studio determinante per la realizzazione di un gran numero di contributi scientifici di rilievo (tesi di laurea, tesi di dottorato, tesi di abilitazione, articoli, saggi, monografie, ecc.) e, soprattutto, per la formazione di studiosi che, proprio a partire dagli stimoli offerti dall’esperienza al LEI, hanno in seguito potuto assumere incarichi prestigiosi in varie Università italiane ed europee.

Tutti i collaboratori si sentiranno d’ora in poi orfani di un grande Maestro e del suo eccelso magistero, della dedizione totale a un’impresa lessicografica senza precedenti, della carismatica conduzione di un progetto culturale difficilmente ripetibile; a loro rimarrà però l’alta disciplina intellettuale che Max Pfister ha saputo trasmettere, e soprattutto un insegnamento di inestimabile valore, e che è solo dei più grandi, di quelli cioè che «ha[n] vencido lo imposible»: l’umanità e la generosità quali requisiti necessari della scienza e della sua condivisione.

BIBLIOGRAFIA

- Aprile, M. (2004), *Le strutture del «Lessico Etimologico Italiano»*, Galatina, Congedo.
- Aprile, M. (2007), *Nuove riflessioni sulla lessicografia. Presente, futuro e dintorni del «Lessico Etimologico Italiano»*, Galatina, Congedo.
- Coluccia, R. (1992), *Riflessioni sulla lessicografia. Atti dell’incontro organizzato in occasione del conferimento della laurea honoris causa a Max Pfister (Lecce, 7 ottobre 1991)*, Galatina, Congedo editore.
- FEW = von Wartburg, W., *Französisches Etymologisches Wörterbuch*, I-..., Bonn-Leipzig-Tübingen-Basel, 1922-...
- Holtus, G., Kramer, J. (2002), *Ex traditione innovatio. Miscellanea in honorem Max Pfister septuagenarii oblata*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2 voll.
- Holtus, G., Kramer, J., Schweickard, W. (1997), *Italica et Romanica. Festschrift für Max Pfister zum 65. Geburtstag*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 3 voll.
- LEI = Pfister, M. (poi Pfister, M., Schweickard, W.), *Lessico Etimologico Italiano*, I-..., Wiesbaden, Reichert Verlag, 1979-...
- Lubello, S., Schweickard, W. (2012), *Le nuove frontiere del LEI. Miscellanea di studi in onore di Max Pfister in occasione del suo 80° compleanno*, Wiesbaden, Reichert Verlag.
- Pfister, M. (1970), *Lexikalische Untersuchungen zu Girart de Roussillon*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag.
- Pfister, M. (1975a), *À propos d’un nouveau Dictionnaire de l’ancien français*, in “Travaux de linguistique et de littérature”, vol. 13, pp. 417-430.

-
- Pfister, M. (1975b), *Der friulanische Sprachatlas: ein Meilenstein in der Entwicklung regionaler Sprachatlanten*, in "Zeitschrift für romanische Philologie", vol. 91, pp. 403-415.
- Pfister, M. (1977), *Studien zu den "Volgarizzamenti" römischer Autoren in der italienischen Literatur des 13. und 14. Jahrhunderts*, in Pfister, M., Buck, A., *Die Bedeutung der "volgarizzamenti" lateinischer Texte für die Herausbildung der literarischen Prosasprache*, München, Fink, pp. 45-86.
- Pfister, M. (1978), *Le superstrat germanique dans les langues romanes*, in Varvaro, A. (a cura di), *Atti del XIV Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza, Napoli, 15-20 aprile 1974*, Napoli, Macchiaroli, 5 voll., I, 49-97.
- Pfister, M. (1979), *I prestiti linguistici di origine germanica fra Tardo Antico e Alto Medioevo*, in *La cultura in Italia fra Tardo Antico e Alto Medioevo, Atti del Convegno tenuto a Roma, Consiglio Nazionale delle Ricerche, dal 12 al 16 novembre 1979*, Roma, Herder, 2 voll., I, pp. 261-283.
- Pfister, M. (1981), *La "Questione della lingua" nel Cinquecento e nel Novecento*, in "Italienische Studien", vol. 4, pp. 101-115.
- Pfister, M. (1982a), *Gli elementi longobardi nell'italiano*, in "Incontri Linguistici", vol. 7, pp. 115-141.
- Pfister, M. (1982b), *Origine, estensione e caratteristiche del neolatino della zona alpina centrale e orientale prima del sec. XII*, in "Studi medievali", vol. 23, pp. 599-646.
- Pfister, M. (1985), *Die Sprache Dantes*, in "Deutsches Dante-Jahrbuch", vol. 60, pp. 135-152.
- Pfister, M. (1986), *Contribution à la lexicologie de l'ancien vaudois*, in Arveiller, R. (a cura di), *Mélanges d'onomastique, linguistique et philologie offerts à M. Raymond Sindou*, Millau, Maury, 2 voll., II, pp. 17-24.
- Pfister, M. (1988), *La specificità del lessico friulano nell'ambito romanzo*, in Menis, G.C. (a cura di), *Cultura in Friuli. Atti del Convegno internazionale di studi in omaggio a Giuseppe Marchetti (1902-1966)*, Udine, Società Filologica Friulana, pp. 223-238.
- Pfister, M. (1992), «*Lessico Etimologico Italiano*». *Etymologie und Wortgeschichte des Italienischen – Genesi e dimensioni di un vocabolario etimologico*, Wiesbaden, Reichert Verlag.
- Pfister, M., Holtus, G. (1979), "Code parlé" und "code écrit" im Französischen, in "Zeitschrift für romanische Philologie", vol. 93, pp. 58-96.
- Pfister, M., Lupis, A. (2001), *Introduzione all'etimologia romanza*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino.
- Sabatini, F. (1992), *Il LEI e la storia della lingua*, in Coluccia (1992), pp. 13-19.
- Schweickard, W. (2006), *Nuovi media e lessicografia storica. Atti del colloquio in occasione del settantesimo compleanno di Max Pfister*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag.
- Serianni, L. (1992), *Il LEI e la lessicografia italiana*, in Coluccia (1992), pp. 21-30.
-

IN MEMORIAM

CLAUDIO GORLIER (1926-2017)

Pietro DEANDREA¹ (a cura di)

Grazie all'impegno di Carmen Concilio, il 18 ottobre scorso è stata organizzata una serie di interventi per commemorare Claudio Gorlier, scomparso il 4 gennaio 2017. È stata una mattinata carica di emozioni, dove alcuni dei tantissimi colleghi, allievi ed amici di Claudio hanno condiviso ricordi e momenti trascorsi assieme a lui. Gli interventi che seguono cercano di trasmetterne l'inesauribile contributo intellettuale, ma sono anche molto personali, e quindi ancor più preziosi. Quando, al termine della mattinata, Franca Cavagnoli ha giustamente osservato "Peccato che altri non possano leggerli", mi ha messo di fronte a una verità evidente. Eccoli qui.

L'immensa biblioteca personale di Claudio Gorlier è un altro dei suoi tesori da conservare con cura. Grazie all'impegno di Paolo Bertinetti, ho avuto la possibilità di raccogliere i testi indiani e caraibici (già acquisiti dalla Biblioteca "Melchiori" del Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere e Culture Moderne di Torino) e quelli africani, che finiranno nella biblioteca del Centro Piemontese di Studi Africani. Innumerevoli volte, mentre schedavo questi libri, mi sono tornate in mente dimostrazioni lampanti del "fiuto sicuro nello scoprire grandi talenti letterari" di Claudio (come scrive Giuliana Ferreccio qui sotto). Lo zimbabweano Dambudzo Marechera, ad esempio, scrittore maledetto e iconoclasta, provocatore al di là di ogni morale e forma romanzesca riconosciuta: chi ha più il coraggio di inserirlo tra i propri corsi, oggi? Nei primi anni '90, invece, benché gli studi di letteratura africana fossero appena all'inizio in Italia, Claudio faceva leggere a noi studenti l'incendiario *Black Sunlight* (1980). Il talento letterario al di sopra di ogni cosa, oltre qualsiasi remora. Una grande lezione di libertà accademica.

Gorlier e l'americanistica: certo, certo... certamente!

Barbara LANATI

Era difficile seguire le sue lezioni che trasvolavano dall'ultimo libro letto, a un articolo comparso su una rivista a noi sconosciuta, a un collega appena incontrato in corridoio che gli raccontava del goal migliore della sua amata Juventus. A lezione, noi prendevamo appunti nel silenzio più totale, ignari che quei titoli di libri, quelle sue battute su x o y che all'apparenza interrompevano il filo del discorso da cui era partito, avrebbero lasciato, in realtà, una traccia seminale nel complesso del corso e della nostra cultura a venire. Claudio Gorlier era questo. Logorroico? No!!! Labirintico? Forse sì. Ma all'esame, da quei labirinti si usciva, senza aver incontrato il Minotauro, ma avendo incontrato di tutto e di più. Ne sono testimoni i miei appunti, religiosamente conservati in una grande cartella con scritto "Gorlier", fitti di punti interrogativi cui ancora oggi non ho saputo dare risposta.

¹ Università di Torino.

Passava dalla letteratura americana “canonica” a quella francese, agli scritti e alla storia afroamericana, allora non ancora canonica, al cinema, alla descrizione di un quadro di un pittore sconosciuto, sconosciuto a tutti tranne che a lui. Non era chiaro dove e come avesse visto il quadro o incontrato il pittore. Incontrato a New York o nel suo amato Sud degli States. Non era importante conoscerlo. Era importante sapere che “lui” l’aveva conosciuto. A chi, timidamente, alla fine della lezione osava chiedergli chi fosse il pittore, sorrideva soddisfatto della domanda e rispondeva “Mi stupisce che proprio lei non ne abbia sentito parlare!” E aggiungeva, con sguardo sornione e affettuoso “Certo, certo, certamente ne risentirà parlare. “Certo, certo” era il suo intercalare preferito, insieme a “Naturalmente lei sa!” “Naturalmente” noi non si sapeva. Lui abbozzava un sorriso consapevole della sua maliziosa battuta e riprendeva il discorso esattamente da dove l’aveva lasciato. Più avanti negli anni, quando fummo più “grandicelli”, certo più rilassati e pazienti, il suo modo di interagire non cambiò.

Guido Carboni, Luigi Sampietro, e come tralasciare Franco Massaia, correttamente da noi soprannominato “Mannaia” (lascio all’audience evincere le implicazioni del soprannome), al momento disperso nel mondo quale attaché culturale – d’estate, ormai laureati, andavamo a trovarlo a Rollieres, nella provincia di Cesana, ammucchiati nella mia 500. Là era la casa che era appartenuta ai suoi e che lui amava. Nel sottotetto c’era una minuscola stanza e lì ci ospitava, per tutto il tempo che reggevamo o reggeva sua moglie Caterina, ottima cuoca, a cottimo per noi che ci limitavamo a preparare la tavola. Là nella casa di mezzamontagna era ancora e di nuovo lui. E raccontava, raccontava. Del presente, del passato e del futuro. Noi quattro come bambini ormai cresciuti ascoltavamo in doverosa e golosa attenzione, in attesa del suo “regalo”, la passeggiata, durante la quale raccontava delle erbe che crescevano lungo i bordi delle strade di sasso. Ci indicava i cespugli spinosi che nascondevano mirtilli, erica, bacche misteriose, minuscoli cardi. E allo stesso tempo ci parlava delle sue esperienze partigiane. Poi, prima o dopo la passeggiata, il momento della cena o del pranzo. Solo a tavola osavamo prendere la parola, intento al pranzo lui non parlava! Era anche una buona, anzi un’ottima forchetta! E noi gli eravamo grati di essere quel che era stato, che era e sarebbe stato. Certamente noi non lo dimenticheremo! Certamente No! Certo, certo che No!

Gorlier e l’anglistica: il pellegrino appassionato

Giuliana FERRECCIO

Critico sottile e raffinato, curioso e innovatore, Claudio Gorlier viene ricordato per il gusto non comune e il fiuto sicuro nello scoprire grandi talenti letterari, per la capacità di spiegare con chiarezza opere estremamente difficili: memorabile la conferenza televisiva su *Ulysses*, quando ancora pochissimi ne parlavano. Precorre le mode, quasi le inventa, scoprendo autori che sarebbero diventati premi Nobel, da Soyinka a Coetzee, dagli Stati Uniti al Canada, dall’Australia ai Caraibi, dall’India all’Africa; uno dei maggiori conoscitori italiani di letteratura di lingua inglese. Ora vorrei peraltro ricordare quel côté meno appariscente, ma fondante, che dà respiro alle sue intuizioni e intesse la passione della scoperta con la persistenza di alcuni motivi che trasformano la critica in grande saggistica.

È perciò la figura del saggista che vorrei rievocare, non per le opere più organiche come *L’universo domestico*, ma per le ricchissime introduzioni, nelle quali le analisi più aggiornate si uniscono all’inquadramento storico, alla conoscenza approfondita del contesto culturale degli autori di cui scrive, ricche di dati ma anche di intuito critico basato sulla lettura ravvicinata dei testi, quei “dettagli luminosi” che apparentano i suoi interessi in ambito americano e inglese. Si arriverà forse così a capire come si colleghi quell’intuito a quel respiro, come si sia mantenuta

viva e produttiva quella passione. Cosa fa sì che rileggendo le Introduzioni, ci si senta riconoscenti per il suo lavoro nella sua intelligenza?

Fin dalla tesi di laurea su *The Waste Land* di T.S. Eliot, che Claudio Gorlier discusse – controrelatore Francesco Pastonchi, che con poca lungimiranza gli negò la lode sostenendo che era impossibile per un americano-inglese capire Dante – Claudio, come Eliot, aveva tenuto insieme America e Inghilterra. Fra tutti i suoi percorsi, l'anglista Gorlier era stato allievo di Giorgio Melchiori che, molto più tardi, pubblicò, nel *Meridiano* su Shakespeare da lui curato, la sua traduzione dell'*Enrico IV, I*, l'opera che consacra la figura sfaccettata di Falstaff, del personaggio shakespeariano che più rappresenta "l'invenzione dell'umano". Non fu un caso se Edmo Fenoglio gli commissionò una traduzione del dramma per Buazzelli, un Falstaff ideale, che non andò mai in scena, ma che aveva raccolto in sé uno dei tanti motivi su cui Claudio ritorna: la figura folclorica e letteraria del *trickster*, del fool, del *King of Misrule*, del junghiano *puer aeternus*, dell'anarchico piacere del gioco sovversivo, che riappare nelle analisi degli *Umoristi della frontiera*. Una figura che si rispecchia nel romantico – e contemporaneo – viandante (da Kerouac a Wim Wenders a Chatwin), quella del *bum* e dell'*hobo* americani – prototipo di tanta letteratura novecentesca, e che risale a sua volta all'indietro, fino alla figura del pizarro spagnolo, trasferitosi, nel Settecento, in Inghilterra.

Saggio memorabile, in cui quasi tutti i filoni tornano, è l'introduzione al romanzo di Thomas Hardy *Giuda l'oscuro*, al cui titolo giustamente Claudio obietta, tanto che verrà poi corretto in una traduzione successiva. In anticipo sui tempi, (italiani, per lo meno) e discostandosi dalle critiche moderniste, Claudio ne riconosce l'attualità di opera aperta, di primo romanzo moderno, proprio in quelle imperfezioni che gli venivano imputate: lo sfaldamento della trama intesa in senso tradizionale, criticato come mancanza di unità e di compattezza, e si schiera invece con Auden, anticipando anche gli apprezzamenti di Josip Brodsky. Gorlier coglie le ragioni dello scandalo, che il romanzo provocò fra i vittoriani, nella sessualità, (scandaloso allora come lo sarà poi, diversamente, il transgender di Gore Vidal, che Claudio conosceva), ma le coglie soprattutto nelle asperità e incongruenze, nel percorso di iniziazione (e emancipazione) desiderato e negato, nel finale grottesco e onirico, con la morte simbolica del bambino-vecchio, allegoria del tempo che si annulla, che mi ricorda sempre la fine di Hanno nei *Buddenbrook*. Vi coglie la novità della storia privata che prevale sulla grande Storia, tema che Claudio vede banalizzarsi nel contemporaneo (sono i primi anni Ottanta), la messa in scena di rapporti di classe culturalmente sclerotizzati in una Inghilterra che li conserverà tali fino ai "giovani arrabbiati" (la sua ammirazione per la parlata cockney di Michael Caine), la delusione verso una "cultura" che dovrebbe affrancare, invece discrimina (Pound l'avrebbe definita "an old bitch gone in the teeth").

Soprattutto, però, colpisce la sua attenzione verso i tratti comuni che legano il mondo di Hardy alla cultura americana. Il Wessex, insieme reale e immaginario, storico e mitico, si riflette nella contea di Yoknapatawpha (il Mississippi) in cui Faulkner ambienta i suoi romanzi. Il mondo di Hardy è intriso di puritanesimo: il percorso di Jude si legge come allegoria puritana del progresso del pellegrino, mentre il protagonista contempla e agogna da lontano Oxford-Christminster (la cultura che dovrebbe affrancare attraverso i grandi classici ma anche attraverso la Bibbia); il pellegrino Jude viaggia verso la nuova Gerusalemme, come avevano fatto i Padri Pellegrini, identificandola nel New England. La predestinazione è evidente in tutti i suoi incontri ed è sempre foriera della perdita dell'innocenza, mentre la colpa, inestricabile dalla presa di coscienza, ne è conseguenza inevitabile.

L'universo domestico dei puritani, lo spirito della frontiera dell'eterno viaggiatore, e la fine dell'innocenza sono titoli che aveva scelto per opere compiute e per opere in fieri, o che magari non voleva completare, forse perché la curiosità insaziabile e l'avversione ai dogmi che

ritrovava nella cultura del *dissent* americano, lo rendevano a sua volta un pellegrino appassionato, la sua cifra nel tappeto.

Gorlier “cronista” di Torino

Bruno QUARANTA

A Claudio Gorlier s'intona il verso montaliano “Occorrono troppe vite per farne una”. Ma tra le tante vite che ebbe, forse si riconobbe, in particolare, in quella di giornalista. Giornalista in redazione e fuori, giornalista all'edizione torinese dell'*Unità*. E giornalista di cronaca, un cronista, va da sé, dotato di speciali occhiali per cogliere di questo e di quel fatto il senso, il sugo della Storia, il dettaglio che solo a un detective di prima classe non può sfuggire.

Cronista per *La Stampa*, Claudio, artefice di un bloc notes dove respiravano le sue passioni, tenaci, ostinate, via via componendo un'autobiografia con il respiro di un'opera aperta, di un lavoro sempre in corso, sempre spalancato alla nuova puntata.

Claudio Gorlier gobettianamente antifascista. Quando, per esempio, invitò a organizzare, “più che una celebrazione, un semplice ricordo, un serio dibattito”, sulla “spietata repressione anti-operaia, con bersaglio militanti comunisti, socialisti e sindacalisti”, organizzata dallo squadrista Piero Brandimarte tra il 18 e 20 dicembre 1922.

Claudio, il linguista pignolo, certo non uggioso, non pedestre. Che, sulla scia dei botti di Capodanno, un gran casino, medita sull'espressione dialettale “Cernaia”, riecheggiante la battaglia della Cernaia, in Crimea, vinta dai bersaglieri di La Marmora – anniversario passato in larga misura sotto silenzio, lamentava, ulteriore lamento, era il 2005, centocinquant'anni dopo.

Claudio, l'americanista. Che immagina una passeggiata al Balon con il suo doppio, Bonetto, uscito dal cilindro del *confrère* Carlo Fruttero. “Le vecchie case restaurate con giudizio restituiscono un'atmosfera che abbiamo perduto altrove: quasi si respirano. Si incontrano vecchi amici magari perduti di vista. Ma soprattutto, abbiamo commentato con Bonetto, questo è un avvincente teatro”.

Claudio Gorlier e la toponomastica. Allorché propose di intitolare, invano, una via a George Washington: “George Washington, un personaggio che appartiene al mondo, un simbolo: ma quali sono i suoi legami con il Piemonte? Il fatto che Vittorio Alfieri, nella sua irrequieta e passionale avversione per le tirannidi, come molti grandi intellettuali europei vide nella ribellione vittoriosa dei coloni americani un momento – come si suol dire oggi –epocale. Se ne entusiasmò, e scrisse ben cinque Odi con il titolo *L'America liberata*. Le dedicò esplicitamente proprio a Washington. Ecco perché sono convinto che George Washington meriterebbe una forma di cittadinanza onoraria a Torino”.

A proposito di Alfieri. Claudio che nel solco del signor Conte intendeva la vita come una “seria filastrocca”. O, come il suo carissimo amico, scontroso amico, Giovanni Arpino, una sfida, una scommessa, una suprema scelta: “La vita che o è stile o è errore”.

Gorlier e il giornalismo

Paolo BERTINETTI

Claudio Gorlier cominciò a fare il giornalista quando ancora non era docente universitario. E continuò a farlo anche dopo, prima da giovane assistente e poi da illustre cattedratico. Nell'ambiente accademico torinese diversi suoi colleghi guardavano con sospetto a questa sua attività giornalistica, vuoi perché forse la vedevano come motivo di sottrazione del tempo da dedicare agli studi, vuoi perché la ritenevano comunque estranea al lavoro dello studioso.

Avevano torto. Gorlier si era fatto promotore degli studi sulla letteratura americana in ambito accademico. Ma forte di questo, e a maggior ragione una volta vinta la cattedra di nordamericano, aveva contemporaneamente svolto un efficacissimo lavoro di promozione degli scrittori americani sulle pagine dei giornali, offrendo al vasto pubblico dei lettori una serie di suggerimenti che si basavano su una valutazione critica di indiscutibile autorevolezza. E, cosa non secondaria, di gradevolissima lettura.

Questa stessa operazione la fece a partire dalla fine degli anni Settanta per quanto riguarda gli scrittori delle diverse letterature in inglese, quella africana in particolare. In questo ambito il suo lavoro giornalistico fu ancora più importante, perché gli autori di cui parlava non godevano del consenso extraletterario che gli USA garantivano ai propri scrittori. Si dice che le recensioni servono a poco o a niente a convincere il lettore a comprare e leggere il libro recensito. Forse fino a qualche anno fa questo era meno vero. E in ogni caso, anche adesso, questo è vero se si fa il paragone con i libri lanciati dalla televisione e dai potentissimi Uffici Stampa dei grandi editori. Non è così quando invece si tratta di libri di autori non "alla moda".

Per questi libri forse le recensioni servono. E comunque, fino all'altro ieri, sicuramente servivano. Il contributo giornalistico di Gorlier, a questo proposito, è stato di grandissimo rilievo. Se certi autori, se certi libri, hanno avuto una buona accoglienza, è anche grazie al fatto che da lui erano stati proposti all'attenzione del lettore curioso e intelligente. E probabilmente anche di qualche studioso curioso e intelligente. Credo che si possa dire, anche se può sembrare un paradosso, che è stata l'attività giornalistica a far sì che venisse promossa in campo accademico la ricerca sulle letterature postcoloniali. Studiosi – e anche scrittori – hanno di che essergliene grati.

L'eredità di Claudio Gorlier: le letterature in inglese

Carmen CONCILIO

In quanto ex-studentessa dei corsi del professor Claudio Gorlier, e come presidente dell'Associazione Italiana di Studi sulle Culture e Letterature in Inglese, sono lieta di poter ricordare Claudio Gorlier.

Per questo, vorrei partire da una citazione che ho trovato in un saggio, acquistato solo per il suo titolo accattivante, e che solo in seguito si è rivelato un testo molto utile e interessante. Il saggio s'intitola *Il tempo dell'Altruismo*, ed è scritto dal genetista e immunologo francese, direttore dell'istituto Pasteur e professore al Collège de France, Philippe Kourilsky.

Kourilsky scrive: "Il capitale ricevuto è sociale e ambientale. Si possono distinguere i beni materiali trasmessi da un'eredità (una casa, del denaro, etc.), i beni sociali (dotazioni collettive come l'elettricità, le strade, etc.) e i beni naturali (la qualità dell'ambiente). A questi si aggiungono i beni immateriali, in primo luogo l'educazione e la cultura. [...] i beni primordiali

come il sapere e la cultura e l'insieme dei processi educativi e non solo che li trasmettono. La dimensione storica e orientata al futuro del capitale ricevuto impone una riflessione sulla trasmissione intergenerazionale che implica naturalmente il concetto di capitale prodotto. Questo porta a una rappresentazione del capitale individuale ricevuto che comprende elementi quantitativi (l'eredità patrimoniale) e qualitativi (l'eredità culturale)". [2009; trad. it. 2013, pp. 62-63].

Ecco, Claudio Gorlier ci ha lasciato un'eredità culturale che, in quanto bene immateriale e bene primordiale, a noi è dato custodire e trasferire alle nuove generazioni di studenti.

All'Università di Torino, il Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere e Culture Moderne è l'unico in Italia – per quanto mi è dato sapere – con l'eccezione dell'Oriente di Napoli, in cui ben cinque studiosi, grazie proprio al patrimonio di competenze lasciateci in eredità da Claudio Gorlier, operano in tutti gli ambiti di ricerca e didattica delle aree anglofone. Il professor Pietro Deandrea, che è l'allievo diretto del professor Claudio Gorlier, si occupa di letteratura dell'Africa occidentale, della letteratura cosiddetta Black British, di migrazioni, di cultura del Mediterraneo, di traduzione postcoloniale e, non ultimo, di postcoloniale italiano; il professor Pier Paolo Piciuoco si occupa della letteratura del subcontinente indiano, del Sudafrica non senza incursioni nella letteratura del Canada; la prof.ssa Irene De Angelis si occupa della letteratura dell'Irlanda; la prof.ssa Paola Della Valle si occupa delle letterature della Nuova Zelanda, del Pacifico e dell'Australia; e io, che sono stata studentessa per due anni di Claudio Gorlier, ma ero anche allieva della prof.ssa Valeria Guidotti – di cui ho seguito per quattro anni i corsi seminariali di letteratura africana coloniale e postcoloniale – attualmente mi occupo di letteratura del Sudafrica, del Canada, del Subcontinente indiano e dell'Australia. Tutti noi ci siamo laureati e abbiamo conseguito un dottorato in Letteratura dei Paesi di Lingua Inglese e tutti noi insegniamo la letteratura inglese del canone insieme alle letterature dei paesi di lingua inglese.

Devo dire con una certa tristezza che rispetto ai tempi in cui eravamo studenti del professor Gorlier, il mondo ci si è ristretto intorno. Claudio Gorlier durante le sue lezioni ci metteva davanti agli occhi il mondo, e credo che la vocazione di uno studente in un Dipartimento di lingue e letterature straniere dovrebbe avere come orizzonte il mondo. Invece oggi il mondo si è ristretto: nonostante gli scambi Erasmus siano aumentati in numero e destinazioni, gli studenti viaggiano un po' meno a causa di crisi politiche ed economiche e sempre più si sente parlare di ricerche che devono avere una ricaduta sul locale, sul nostro territorio.

Io non posso non ricordare i miei anni da studentessa come anni di formazione all'insegna invece dell'apertura al mondo, quando al mattino seguivo le lezioni di letteratura sudafricana con Valeria Guidotti e al pomeriggio andavo a seguire le lezioni di Claudio Gorlier sul resto del mondo anglofono. E con loro, da dottoranda, ho partecipato a importanti conferenze dell'Associazione Europea di Studi Postcoloniali: a Graz nel 1993 dove ci recammo quasi in pellegrinaggio a sentire lo scrittore J.M. Coetzee che presentò quel suo saggio ormai così famoso "Che cos'è un classico?", e poi a Oviedo 1996, con anche la collega Isabella Mininni, dove ascoltammo attoniti, non solo noi ma tutta la comunità scientifica internazionale, la *key lecture* di Helen Tiffin tutta sulla mucca pazza: erano gli esordi dell'ecocritica postcoloniale. Poi la conferenza di Tübingen (EACLALS) e una giornata di studi a Londra dove Claudio aveva piacere di ascoltare lo scrittore Maori neozelandese Witi Himaera e l'australiano David Malouf. E come non ricordare quella incredibile conferenza, unica in Italia, organizzata dal professor Luigi Sampietro all'Università di Milano con la presenza di tutti i maggiori narratori e poeti caraibici. E per finire le grandi conferenze organizzate dal CNR di Torino diretto del professor Sergio Zoppi con le professoresse Isabella Zoppi e Antonella Emina, che in parallelo riguardavano l'anglofonia, la francofonia e l'iberistica, oppure conferenze tematiche sull'Africa,

sull'India e sui Caraibi e portavano i migliori scrittori di lingua inglese nella nostra città, alla Fiera del Libro e al Premio Grinzane Cavour.

Per questa formazione mi ritengo privilegiata. Sono grata a Valeria Guidotti che di Claudio è stata braccio destro per anni, ne ha condiviso l'ufficio e lo ha consigliato per i suoi viaggi in Sudafrica, oltre ad averlo accompagnato con amicizia costante in tutti questi anni sino all'ultimo; sono grata a Claudio Gorlier, il quale anche se non può più sentirmi ora, si merita il mio sentito GRAZIE!; e, ancora, a Paolo Bertinetti, che per primo ha raccolto l'eredità di Claudio; a tutti loro dobbiamo direttamente o indirettamente l'esserci costituiti in un gruppo di ricerca, noi colleghi di Torino, ma anche i colleghi dell' AISCLI, per condividere progetti di ricerca e attività didattiche. Se ancora nel 2010 una nostra dottoranda, Paola Quazzo, ha scritto una tesi dal titolo "Calvino e gli scrittori postcoloniali: Rushdie, Brink, Vladislavic e Carey" e se ha pubblicato un saggio recentemente nel volume collettaneo *Word and Image* su artisti quali Vladislavic e Kentridge, lo dobbiamo a Valeria Guidotti che per prima a Torino ha introdotto quegli autori. L'eredità culturale di Claudio Gorlier è ancora qui sotto i nostri occhi, a portata di mano.

L'eredità di Claudio la troviamo nelle nostre biblioteche, nei suoi scritti, nei libri donati agli archivi bibliografici di Torino.

In appendice agli interventi qui raccolti si trova un *Bibliografia*, ancora incompleta e *in fieri*, che corrisponde grosso modo agli anni in cui io ho conosciuto Claudio. Ancorché parziale, questo breve scorcio della sua produzione mostra che i saggi accademici di Claudio avevano un *pattern*, una struttura precisa. In genere, Claudio Gorlier forniva il contesto storico-sociale dell'autore. Gli interessava molto comprendere la portata dell'ideologia marxista e gramsciana, particolarmente in riferimento alle letterature dell'Africa, ma più in generale lo interessava l'impegno politico o civile degli autori che affrontava. Dei personaggi scandagliava la psiche, le derive psicotiche, la follia nelle sue varie forme reali e allegoriche. Altro elemento che immancabilmente caratterizzava la sua analisi letteraria erano le forme della spiritualità, le manifestazioni religiose, le credenze tradizionali di cui erano portavoce i singoli personaggi o le società intere. Infine il linguaggio, le varietà dell'inglese, le peculiarità traduttive, l'idioletto e il socioletto erano oggetto di accurata disanima. Talvolta, l'analisi linguistica precedeva ogni altra considerazione critico-letteraria. Claudio Gorlier non inseguiva le mode, non scriveva solo di autori pluripremiati o famosi, ma anche di scrittori minori, sconosciuti ai più, ma grandi ai suoi occhi di critico. E a lui, che era noto per la sua capacità affabulatoria, a volte bastava una parola per inchiodare un autore ad una singola verità capace di rappresentarne la complessità. Così è stato per J.M. Coetzee, per esempio, del quale aveva compreso che il nocciolo esistenziale critico era legato al suo dilemma psicolinguistico.

La sua eredità, infine, è presente negli archivi RAI, che conservano sue video-presentazioni dei classici della letteratura inglese e americana (Letteratura.rai.it: Classici: Letture d'autore, 1969: http://www.letteratura.rai.it/cerca.aspx?s=Claudio_Gorlier), e le sue interviste radiofoniche, in più di mille interventi (TECHERAI), vere e proprie micro-lezioni di letteratura.

A Claudio va il nostro grazie e il nostro ricordo.

Claudio Gorlier e gli scrittori

Renzo CRIVELLI

Di Claudio Gorlier vorrei ricordare, tra tutte, una qualità eccezionale come critico. I lunghi anni di militanza al *Corriere della sera*, poi su *La Stampa* e su *Panorama* depongono a favore di una sua rete di analisi, di suggestioni, di critiche fondate sull'inquadrimento degli autori nei loro contesti culturali e storici. Oltre ad un'innata capacità di scrittura, aveva una competenza eccezionale a proposito di quello su cui scriveva: frutto di una militanza "all'interno" degli argomenti. A fronte di una critica contemporanea, basata spesso su un mestiere compilativo che va bene per qualsiasi argomento (spesso caratterizzata da "tuttologi" che sanno fare molto bene i riassunti di quel che dovrebbero recensire), Claudio esprimeva una sua didascalica "critica della competenza", scarna talvolta; il più delle volte così densa di richiami da sollecitare la curiosità (e la fantasia) del lettore.

Nei suoi articoli esprimeva spesso il frutto della sua esperienza diretta. Il numero di scrittori su cui parlava erano stati o suoi amici o suoi conoscenti, nel mondo internazionale dei letterati a cui lui aveva accesso per meriti scientifici certo, ma anche umani. Essergli stati vicini (dopo aver avuto l'esperienza di laurearsi con lui relatore), significava conoscere di questi autori dettagli diretti, appresi da lui attraverso le loro parole, le loro frequentazioni. Grazie a lui, negli anni milanesi, era possibile contattare scrittori di grande respiro, non solo di lingua inglese (la sua amicizia, per esempio con Giuseppe Bellini, ci procurò incontri con Neruda, Miguel Angel Asturias e altri grandi della letteratura ibero-americana), per non parlare di personaggi come Nadine Gordimer, Margaret Atwood, ecc. A Torino la sua predilezione per la letteratura americana (fu amico di Robert Penn Warren) fruttò nuove importanti conoscenze; e quello per la letteratura post-coloniale (egli fu tra i pionieri delle letterature australiana, neozelandese, africana e caraibica di lingua inglese) introdusse anche fisicamente scrittori come Wole Soyinka o J.M. Coetzee, Chinua Achebe, e molti altri, tutti autori che portò a Torino e che offerse ai suoi allievi favorendo anche un'esperienza emotiva.

Proverbiale era il ricorso a lui da parte del *Corriere della sera* o di altri organi di stampa quando uno di questi personaggi scompariva e "nessuno" sapeva quanto lui su di loro, e quindi poteva parlarne a livello commemorativo: e tutto ciò perché Claudio era un pozzo di informazioni di prima mano. Due esempi per tutti: fu lui ad andare a Santa Lucia nella terra di Derek Walcott tra i primi; oppure a frequentare Lagos in tempi anche pericolosi per incontrare gli scrittori nigeriani quando in Italia nessuno ne sapeva nulla. Claudio, in ogni caso, aderì ai primi studi sulla letteratura australiana in Italia, partecipando a convegni ed organizzandone anche alcuni.

Forse si potrebbe dire, con un paragone alto, che Claudio fu per le letterature dei paesi di lingua inglese quello che un grande appassionato "annusatore" di capolavori fu il triestino Bobi Blazen, co-fondatore dell'Adelphi. Bobi, come è noto, non scrisse moltissimo ma annotò tutto quel che era rilevante in campo letterario e che nessuno prima di lui aveva intuito. Non è un caso che il Premio Grinzane Cavour (ma anche il Premio siciliano Mondello) scegliesse nei suoi tempi migliori autori, da Claudio suggeriti, che poi regolarmente vincevano il Premio Nobel. E questo quando ben pochi erano in grado di intuirli.

“Perche’ Lei faceva dell’ironia?”: un ricordo bifronte di Claudio Gorlier*Giaime ALONGE*

Non sono stato allievo di Claudio Gorlier. Eppure, pur avendo trascorso con lui un solo pomeriggio *tête à tête*, più un paio di serate conviviali, l’ho sempre considerato uno dei miei maestri, e questo perché, nelle poche ore che abbiamo passato insieme, mi ha insegnato due cose che mi sono state assai utili nel corso della mia carriera. La prima riguarda le borse di studio. Dopo essermi laureato, agli inizi degli anni Novanta, avevo deciso di andare via dall’Italia, almeno per un certo periodo. Volevo andare fuori dall’Europa, in un paese anglofono che non fossero gli Stati Uniti. In buona sostanza, volevo andare in uno di quelli che una volta si chiamavano *white dominions*: Canada, Australia, Nuova Zelanda. Barbara Lanati, di cui invece ero stato allievo, e grazie alla quale avevo pubblicato la mia tesi di laurea, mi mandò a parlare con Claudio Gorlier, in quanto patron torinese degli studi sulle letterature dei paesi di lingua inglese. Gorlier, con grande gentilezza e disponibilità, mi accolse in un appartamento che mi parve la casa di Indiana Jones. Ovunque c’erano reperti raccolti durante i viaggi nelle varie province del defunto impero britannico: una lancia maori, statue bantù, una pagaia inuit, uno scudo zulu (sto inventando i dettagli, ma l’effetto complessivo era quello). Avevo individuato una borsa che mi pareva promettente, bandita dall’International Council for Canadian Studies. Gorlier approvò la scelta e prese a disquisire di letteratura canadese, di cui non sapevo nulla, al di là del fatto che alcuni autori scrivevano in inglese e altri in francese.

Alla domanda dovevo accludere tre lettere di “raccomandazione”, nell’accezione neutra che gli anglosassoni attribuiscono a questo termine. Le altre due le avevo chieste a Barbara Lanati e Gianni Rondolino, che era stato il mio relatore di laurea. In uno studio ingombro di libri e di reperti etnografici, il professor Gorlier si mise al lavoro su una macchina da scrivere. Eravamo solo agli inizi della rivoluzione informatica e le domande di borsa di studio si mandavano per posta, accludendo certificati in carta bollata. Gorlier compose una lettera di presentazione magnificamente iperbolica, “To whom it may concern”, cominciava. Attorno a quella frase, Gorlier fece un’articolata digressione su come si deve iniziare una lettera di presentazione. “Lezioni di vero che non hanno prezzo”, per citare il Nick Nolte di *New York Stories*. Ora che tocca a me scrivere le lettere per i giovani studiosi, anch’io comincio sempre così. “To whom it may concern”.

Per quanto non mi avesse mai visto prima, Gorlier fu così generoso e spregiudicato da stendere una lettera piena di elogi per le mie qualità di studioso in erba. In pratica, dalla *recommendation letter* di Gorlier risultava che se l’International Council for Canadian Studies non mi avesse conferito la borsa, il Canada avrebbe subito un grave danno culturale. E la lettera deve aver sortito una buona impressione, perché da lì a qualche mese ottenni la borsa e partì alla volta di Montréal, nonostante il fatto che Paolo Bertinetti avesse cercato di dissuadermi; secondo lui in Canada faceva troppo freddo. Arrivai il 20 dicembre. Nella capitale del Québec c’erano 25° sotto zero. Ma io, forte del viatico di Gorlier e munito di un colbacco di pelo di coniglio, mi trovai subito benissimo.

In quel lungo pomeriggio, mentre componeva il suo piccolo capolavoro nell’arte della *recommendation letter*, il prof. Gorlier mi narrò una serie di aneddoti, che trovai uno più affascinante dell’altro. Approfondendo la sua conoscenza, in modo diretto o attraverso i racconti di terzi, scoprii che Gorlier era noto – o addirittura famigerato – per la sua propensione a inanellare lunghe serie di aneddoti, che tendeva spesso a ripetere. Ma io era la prima volta che li ascoltavo. E poi ho sempre avuto un debole per i vecchi signori logorroici, perché so che un giorno sarò uno di loro. In questo lungo monologare, Gorlier mi regalò quella che ho sempre

considerato una perla di saggezza. “Le domande di borsa di studio – disse – sono come i paracadutisti. Per espugnare una posizione, si lanciano cento paracadutisti. Una ventina si feriscono durante il lancio. Altri trenta muoiono nei primi scontri. I sopravvissuti conquistano l’obiettivo.” Da appassionato di storia militare, la metafora mi piacque subito. Ma al di là del suo fascino sul piano retorico, quella dei paracadutisti-*applications* è un’immagine che rende con efficacia il modo in cui si deve procedere con le borse di studio. Bisogna farne tante, una andrà a buon fine. Tutte le volte che uno studente fresco di laurea mi viene a chiedere consiglio su dove e come fare domanda, racconto sempre questa storia. “Come diceva il professor Gorlier, le borse di studio sono come i paracadutisti...”.

In quel pomeriggio, Gorlier mi omaggiò di una seconda perla di saggezza. Al momento, non mi accorsi che quella storiella avesse una funzione pratica. Mi parve solo un aneddoto divertente. Ma alcuni anni dopo mi tornò estremamente utile. La storia era relativa a uno dei tanti oggetti della collezione etnografica di cui ho detto, e si svolgeva in un aeroporto, in un tempo di molto precedente agli attentati dell’11 settembre, quel tempo felice in cui si prendevano gli aerei senza eccessivi controlli, quando si poteva fumare a bordo, e la hostess ti portava un whiskey on the rocks in un vero bicchiere di vetro. I leggendari, cancerogeni, politicamente scorretti anni Settanta. Durante uno dei suoi viaggi, Gorlier aveva raccolto una lancia di non so quale tribù. All’imbarco – in Sud Africa oppure in Nuova Zelanda – non aveva avuto problemi a far passare il reperto come bagaglio a mano. Però, quando aveva fatto scalo in un aeroporto degli Stati Uniti, l’arma, per quanto primitiva, aveva attirato l’attenzione dei funzionari locali. Come ho detto, era un tempo lontano, eoni prima dei passaporti a lettura ottica e dei body scanner, ma in ogni caso un po’ di controlli c’erano. Ogni tanto, un commando di palestinesi – *fedayyin* li chiamavano i giornali, prima che il terrorismo mediorientale diventasse islamico – provava a prendere in ostaggio i passeggeri di un volo della Pan Am o della compagnia di bandiera israeliana. Dunque, un funzionario della sicurezza americana avvicina questo distinto signore in giacca e cravatta, che stringe in mano una lancia con assoluta nonchalance, come se fosse un bastone da passeggio o un ombrello, e gli domanda quale uso intenda fare di quell’oggetto. Con spiazzante ironia anglo-piemontese, Gorlier risponde serissimo: “Mi serve per dirottare l’aereo”. Il professore viene immediatamente preso in consegna dalla polizia e chiuso in una stanza dell’aeroporto, dove è sottoposto a interrogatorio. “Stavo solo facendo dell’ironia”, si giustifica Gorlier. “Perché lei faceva dell’ironia?”, si sente rispondere da un grigio funzionario, che certo non aveva letto gli umoristi della Frontiera.

Come ho anticipato, anni dopo quella storia mi è tornata utile. Dopo l’11 settembre, per una vicenda lunga e complessa che in questa sede non c’è modo di illustrare, sono finito sua una *watch list* del Department of Homeland Security americano. È stata una vicenda piuttosto fastidiosa, andata avanti diversi anni, che si è conclusa solo quando ho scritto una lettera in cui chiedevo perdono alle autorità statunitensi, una lettera che iniziava in questo modo: “I am a law-abiding citizen and a true friend of the United States of America”. Ma prima di compiere questo atto riparatore, ogni volta che andavo negli Stati Uniti, e ci andavo una o due volte all’anno, perché stavo lavorando a una ricerca che richiedeva frequenti visite in archivi americani, appena scendevo dall’aereo venivo accompagnato in una stanzina, lasciato lì in attesa insieme ad altri viaggiatori sospetti, per lo più provenienti da paesi del terzo mondo, dopo di che un funzionario mi chiamava, mi rivolgeva alcune domande per appurare le mie intenzioni e verificare le mie credenziali (dove avrei abitato? cosa avrei fatto? quando sarei ripartito?), e poi mi lasciava andare. Durante questi interrogatori, con il pensiero del mio bagaglio che girava a vuoto sul nastro trasportatore e la stanchezza di un volo da Torino a Chicago, ho avuto più volte la tentazione di fare dell’ironia. “Che cosa vengo a fare negli Stati Uniti? A organizzare un attentato, è ovvio.” Ma ogni volta che una risposta tagliente affiorava alle mie labbra, mi ricordavo di Claudio Gorlier e della sua lancia tribale, e abbandonavo ogni velleità dadaista, per

quanto illustrare la natura del mio viaggio a un poliziotto dall'aria annoiata, in una stanza piena di emigranti messicani, ucraini e congolesi, giunti in America per sfuggire a calamità degne dell'Antico Testamento, fosse comunque abbastanza surreale. "Sono un professore di storia del cinema. Sto scrivendo un libro su Ben Hecht, uno sceneggiatore degli anni Trenta..." È una storiella che racconto spesso, già preparandomi a essere un anziano signore logorroico. Certo, quella di Gorlier era più avventurosa. Ma lui aveva fatto la Resistenza, io solo il servizio civile al Museo Egizio.

CLAUDIO GORLIER – BIBLIOGRAFIA POSTCOLONIALE

A cura di Carmen CONCILIO

- Gorlier, C. (1982), *Ipotesi sul realismo nella narrativa australiana*, in *Australiana*, a cura di P. Bertinetti e C. Gorlier, Roma, Bulzoni, pp. 159-185. **Australia**
- Gorlier, C. (1985), *Narrative Paradigms in Three Canadian Prairie Writers: a Working Inventory*, in *Africa, America, Asia, Australia*, a cura di G. Bellini, C. Gorlier, S. Zoppi, Saggi e ricerche sulle culture extraeuropee, n. 1, Roma, Bulzoni, pp. 7-18. **Canada**
- Gorlier, C. (1985), *The Haunted House of National Literature: Individual Malaise and Communal Plight in the Making of a Literary Discourse in A.K. Armah's Novels and G. Okara's The Voice...*, in *Africa, America, Asia, Australia*, a cura di C. Gorlier, Saggi e ricerche sulle culture extraeuropee, n. 8, Roma, Bulzoni, pp. 7-18. **Ghana / Nigeria**
- Gorlier, C. (1986), *The Italian Dimension in Nurrudin Farah's Fiction*, in *Africa, America, Asia, Australia*, a cura di G. Bellini, C. Gorlier, S. Zoppi, Saggi e ricerche sulle culture extraeuropee, n. 2, Roma, Bulzoni, pp. 7-16. **Somalia**
- Gorlier, C. (1987), *Theory of Literature and Political Commitment: Some Practical Directions for Use, with Special Reference to Mwangi's Kill Me Quick and Awnoor's This Earth, My brother...*, in *Africa, America, Asia, Australia* (a cura di G. Bellini, C. Gorlier, S. Zoppi), Saggi e ricerche sulle culture extraeuropee, n. 3, Roma, Bulzoni, pp. 30-39. **Kenya / Ghana**
- Gorlier, C. (1989) e P. Bertinetti, *Introduzione*, in *Racconti dall'India*, trad. it. di L. Zazo, Milano, Mondadori, pp. 5-17. **India**
- Gorlier, C. (1991), *Poesie di Earle Birney*, a cura di C. Gorlier, trad. it. di G. Natale, Roma, Bulzoni. **Canada**
- Gorlier, C. (1992), *Introduzione*, in Nurrudin Farah, *Chiuditi sesamo*, trad. it. di M.L. Petta, Roma Edizioni Lavoro, pp. vii-xv. **Somalia**
- Gorlier, C. (1992), *Prefazione*, in Margaret Laurence, *I cavalli della notte*, Milano, La Tartaruga. **Canada**
- Gorlier, C. (1993), *Commonwealth literary cultures: new voices, new approaches*, edited by G. Capone, C. Gorlier, B. Hickey, *Conference Papers*, Lecce, Edizioni del Grifo.
- Gorlier, C. (1994), *History, Ideology and Utopia in Vance Palmer's Golconda Trilogy and John Mulgan's Man Alone*, in *Africa, America, Asia, Australia*, a cura di G. Bellini, C. Gorlier, S. Zoppi, n. 16, Roma, Bulzoni, pp. 135-140. **Australia / New Zealand**
- Gorlier, C. (1996), *Il discorso dell'altro nelle letterature del post-colonialismo*, in *L'altro che è in noi. Arte e nazionalità*, a cura di F. Orlando, Torino, Bollati Boringhieri, pp. 67-91. **L'Altro**
- Gorlier, C. (1996), *La letteratura africana*, in *Storia della Civiltà letteraria inglese*, a cura di F. Marengo, vol. 3, *Il moderno, dopoguerra e postmoderno, le letterature di lingua inglese*, Torino, UTET, pp. 944-976. **Africa**
- Gorlier, C. (1996), *Presentazione*, in *Aspetti culturali e linguistici delle letterature africane in lingue europee*, a cura di E. La Pergola, C. Gorlier, S. Zoppi, Catania, CUECM, p.7. **Africa**
- Gorlier, C. (1997), *Male Hero-Worship as a National Stereotype: the Case of Barry Oakley's A Salute to the Great McCarthy and Greg McGee's Foreskin's Lament*, in *Cross-Cultural Voices. Investigations into the Post-Colonial*, edited by C. Gorlier, I.M. Zoppi, Rome, Bulzoni, pp. 179-188. **Australia / New Zealand**

-
- Gorlier, C. (1998), *Mapping Out the Territory, and the Soul*, in *Routes of the Roots. Geography and Literature in the English-Speaking Countries*, edited by I.M. Zoppi, Rome, Bulzoni, pp. 247-257. **Australia / India**
- Gorlier, C. (2000), *Wilson Harris's Dantesque Allegory*, in "The Atlantic Literary Review", vol. 1, n. 1, (July-September), New Delhi, pp. 94-99. **British Guyana**
- Gorlier, C. (2001), *Afterword*, in *Tutuola at the University: the Italian Voice of a Yoruba Ancestor*, edited by A. Di Maio ed., Rome, Bulzoni. **Africa**
- Gorlier, C. (2002), *Post-marxism in an African Context*, in "Research in African Literatures", vol. 33, n. 3, pp. 97-103. **Africa**
- Gorlier, C. (2003), *De-hybridising the Text through the Practice of Translation: the Case of Otok p'Bitek*, in *Migrating the Texts: Hybridity as a Postcolonial Literary Construct*, edited by A. Monti, J. Douthwaite, Torino, L'Harmattan Italia, pp. 181-189. **Uganda**
- Gorlier, C. (2009), *Prefazione: Coetzee e l'Africa*, in *J.M. Coetzee: Percorsi di lettura tra storia e narrazione*, a cura di G. Ferreccio e C. Concilio, Siena, Gorée, pp. 3-12. **Sudafrica**
- Gorlier, C. (2012), *Da Dioniso a Ogun. La nozione di tragedia in Wole Soyinka*, in *Dedica a Wole Soyinka*, a cura di A. Di Maio, Pordenone, Thesis, pp. 85-95. **Africa**



Alvisse ANDREOSE, *Nuove grammatiche dell'italiano. Le prospettive della linguistica contemporanea*
Roma, Carocci, 2017, 168 pp.
ISBN 978-88-4308-645-0

Manuela MANERA

Quando si ritorna nella propria città d'origine dopo molti anni di assenza, si stenta a riconoscerla: i punti di riferimento di un tempo non funzionano più, oscurati da nuove costruzioni, le strade modificate da rotatorie, vie pedonali, nuovi sensi unici; i negozi chiusi, dove c'era una casa si vede un palazzo, un parco al posto della fabbrica. Ci coglie un senso di spaesamento davanti a quel paesaggio un tempo familiare e, quasi istintivamente, tentiamo di aggiornare la nostra cartografia mentale, tentiamo di sovrascrivere a quanto sapevamo di quel luogo quello che ora ci si para davanti agli occhi. Sarebbe confortante allora incontrare, per i casi strani del destino che a volte accadono, un amico che, riconoscendoci, ci accogliesse e ci aiutasse a orientarci in questa nuova città che, un tempo, era nostra.

Ecco, Alvisse Andreose fa questo: è l'amico che ci aiuta a orientarci in un luogo che pensavamo di conoscere come il palmo della nostra mano e che invece è stato via via ridisegnato secondo nuove prospettive, nuovi sguardi, nuovi concetti, un luogo di cui è stata modificata la toponomastica, ridefiniti confini e costruzioni.

Se dunque non vogliamo perderci dentro gli intrecci stradali di quella città originaria che è la nostra lingua, è meglio sfruttare l'occasione dell'agile volume edito da Carocci: *Nuove grammatiche dell'italiano. Le prospettive della linguistica contemporanea*.

Lo scopo dell'opera è selezionare e illustrare, nel *mare magnum* degli studi linguistici del Novecento, gli snodi fondamentali che hanno rappresentato delle

svolte nella descrizione della lingua italiana. Ma di fatto questa selezione e sistematizzazione molto chiara non è il solo pregio del volume, che su un piano metalinguistico svolge una funzione di collegamento e "traduzione": ogni fenomeno preso in esame non solo viene collocato rispetto alla grammatica tradizionale, ma è anche rintracciato e identificato nelle varie grammatiche contemporanee al di là delle diverse espressioni a cui quest'ultime ricorrono per descriverlo. Andreose fa insomma da ponte di collegamento non solo in senso diacronico ma anche (assai utilmente) in senso sincronico.

Poiché oggi, avverte l'autore nell'introduzione, non esiste un modello teorico unitario, bisogna necessariamente parlare al plurale e considerare dunque non la grammatica, ma *le grammatiche contemporanee*. A fronte di tale molteplicità, è però possibile affermare come tratti comuni e caratterizzanti, da un lato, l'approccio descrittivo e, ove possibile, esplicativo (non normativo) e, dall'altro, il metodo d'analisi scientifico, per cui le ipotesi descrittive delle strutture della lingua devono "rispondere a criteri di coerenza generale del sistema e soprattutto soddisfare il principio di falsificabilità – ossia trovare conferma nell'evidenza empirica" (p. 16).

Se è vero che oggi non esiste un modello unitario, è altrettanto vero che, a ritroso nel tempo, i diversi approcci contemporanei hanno una comune origine: sono i frutti del paradigma strutturalista; un paradigma che, contrapponendosi a inizio Novecento alla

tradizionale prospettiva storica, non ha solo avuto il merito di sistematizzare idee che già circolavano ma ha, soprattutto, introdotto nuovi fondamentali principi, gettando i semi per la nascita, nel tempo, di nuove riflessioni e teorie (es. il funzionalismo linguistico di André Martinet, il modello valenziale di Tesnière, la grammatica generativa di Chomsky). Andreose dunque sottolinea l'importanza di Ferdinand de Saussure e dei principi fondamentali presentanti nel postumo *Cours de linguistique générale* (1a ed. 1916; 2a ed. 1922), evidenziando i fili di connessione tra lo strutturalismo saussuriano e le riflessioni che hanno attraversato nel corso del Novecento le varie scuole, europee e americane. Si sofferma in particolare sulla grammatica generativa di Noam Chomsky, caratterizzata dall'idea di *universalismo* e dall'aspirazione a descrivere la Grammatica Universale e i parametri che definiscono le possibilità di variazione tra i diversi sistemi linguistici (le grammatiche "particolari"). Andreose traccia sia le influenze che hanno portato Chomsky alla pubblicazione di *Aspects of the Theory of Syntax* (1965), vero punto di svolta in cui si presenta per la prima volta in modo organico la teoria mentalistica del linguaggio, sia i modelli che dalle teorie chomskiane hanno preso avvio divenendo poi autonomi, come la semantica generativa, la grammatica relazionale, la grammatica lessico-funzionale.

Dopo aver fornito una panoramica delle opere di grammatica italiana influenzate dal paradigma strutturalista (paradigma diffuso tardi in Italia) e dalle teorie chomskiane (subito invece accolte e sostenute), Andreose individua il 1988 come anno di cesura in ambito linguistico italiano, per via dell'uscita di tre opere fondamentali: *La grammatica italiana* di Luca Serianni (di impostazione tradizionale), il primo volume della *Grande grammatica italiana di consultazione* diretta da Lorenzo Renzi (basata su principi di grammatica generativa) e la *Grammatik der italienischen Sprache (Grammatica di lingua italiana)* di Christoph Schwarze (ispirata a principi di grammatica lessico-funzionale).

Detto ciò, le opere che per Andreose meglio rappresentano la linguistica di oggi sono: *Grande grammatica italiana di consultazione* di Renzi, Salvi, Cardinaletti (2001); *Grammatica di lingua italiana* di Christoph Schwarze (2009); *Nuova grammatica italiana* di Salvi, Vanelli (2004); *Grammatica italiana* di Andorno (2003); *Le regole e le scelte* di Prandi, De Santis (2011); *Grammatica: parole, frasi, testi dell'italiano* di Ferrari, Zampese (2016).

Non sono prese in considerazione le grammatiche destinate alla scuola secondaria di secondo grado e le grammatiche di italiano per stranieri. E, naturalmente, le opere di impostazione tradizionale, che presentano definizioni dei fenomeni linguistici "spesso inadeguate dal punto di vista descrittivo [...] ossia enunciano condizioni che non sono necessarie o non sono sufficienti a identificare in maniera univoca la categoria o la funzione che ambiscono a definire" (p. 15).

Con un approccio comparativo tra le diverse opere prese in considerazione, Andreose non solo delinea gli elementi fondamentali che caratterizzano la linguistica contemporanea, ma li inserisce all'interno di una mappa dinamica delle idee e delle formalizzazioni linguistiche del Novecento. L'impianto generale dell'esposizione si riferisce al modello generativo, che – scrive l'autore – "è senz'altro quello che, soprattutto in Italia, ha maggiormente contribuito al rinnovamento della ricerca grammaticale" (p. 40).

Il punto di partenza delle riflessioni linguistiche è la frase: mentre i modelli grammaticali tradizionali forniscono generalmente una definizione di "frase" di tipo semantico-funzionale, le grammatiche che si rifanno al quadro teorico generativo ricorrono al concetto di "costruzione grammaticale". Sin da subito le affermazioni, oltre a essere accompagnate da chiari esempi, sono sottoposte a test che ne assicurano la veridicità e la coerenza; così, parlando del concetto di "sintagma" ecco i "test – o criteri – di costituenza": il "test di spostamento" (o "di movimento"), il "test di sostituibilità" (o

“della proforma”), il “test di enunciabilità in isolamento” (o “isolabilità”), il “test di coordinabilità”, il “test di non inseribilità” (o “inseribilità”), il “test della frase scissa” (o “scissione”), il “test dell’ellissi”.

Un capitolo è dedicato a uno dei concetti chiave della linguistica contemporanea, quello di “valenza”, termine mutuato dalla chimica e introdotto in ambito grammaticale da Lucien Tesnière. Dunque si parla della distinzione tra “valenza sintattica” (o “schema/struttura argomentale”) e “valenza semantica” (o “schema/struttura attanziale” o “griglia tematica”), di *argomenti*, della suddivisione dei verbi in diverse classi a seconda della loro valenza. Viene illustrata sinteticamente la “Teoria tematica” (o “Teoria theta”), specificando che, a parte quelli principali (agente, tema o oggetto, termine o dativo/destinatario/ricevente, strumento o situazione efficiente, esperiente, possessore, luogo o locativo, meta, origine o provenienza) non c’è pieno accordo su quanti e quali siano i ruoli tematici specifici che i diversi verbi possono assegnare. Altra distinzione messa in evidenza rispetto alla grammatica tradizionale è quella tra elementi “nucleari” (verbo e suoi argomenti) ed elementi “extranucleari” della frase e dunque il riconoscimento di “frase minima” se costituita solo da elementi nucleari (p. 64), “frase semplice” se i suoi costituenti sono dei sintagmi, “frase complessa” se almeno un suo costituente è rappresentato da una proposizione (p. 65), “frase ellittica” se uno degli argomenti rimane inespresso (p. 66).

Si procede nella trattazione descrivendo la frase su tre livelli: struttura semantica, struttura sintagmatica, struttura funzionale o grammaticale; facendo presente che, a fronte di un accordo sul fatto che a ogni funzione grammaticale corrispondono precise proprietà sintattiche, diverse restano le cornici teoriche in cui tale concetto è inserito.

Quando si parla di verbi, si incontrano subito, in modo rassicurante, le etichette familiari di “transitivi” e “intransitivi”, ma poi ci vengono incontro termini nuovi (rispetto alla grammatica tradizionale) e quasi esotici:

“inergativi” e “inaccusativi”; l’autore pazientemente ci accompagna nella ripartizione dei verbi proposta dalla grammatica generativa, più adeguata (ci assicura) rispetto a quella tradizionale tanto sotto l’aspetto descrittivo quanto sotto quello esplicativo. Andreose ci parla di *inaccusativi* (intransitivi-essere) e *inergativi* (intransitivi-avere), precisando che nelle grammatiche prese in considerazione non ci sono questi termini, presenti invece nella letteratura: utilmente (qui come altrove) è proposto una sorta di *excursus* sui termini usati nelle varie grammatiche. Non mancano i test che, al di là della funzione di comprovare le teorie esposte, forniscono pratici strumenti da usare in autonomia, con i quali chi legge potrà divertirsi ad analizzare i verbi.

Nel classificare i verbi, però, si devono valutare non solo la valenza e le proprietà sintattiche dei verbi, ma anche l’*Aktionsart* (aspetto lessicale), ovvero la modalità con cui i verbi rappresentano la struttura temporale degli eventi che descrivono. Sono proprietà intrinseche e diverse dall’aspettualità, espressa invece tramite la morfologia e la sintassi. Dunque impariamo a distinguere i verbi durativi dai verbi non-durativi. I verbi durativi a loro volta sono ulteriormente distinti in sottoclassi: stativi (indicano qualità o condizioni permanenti), continuativi (eventi dinamici con estensione temporale), risultativi (eventi dinamici con estensione temporale e valore telico). I verbi non-durativi sono a loro volta ulteriormente distinti in sottoclassi: trasformativi (eventi dinamici non durativi con valore telico) e puntuali (eventi dinamici, non durativi). Per non perdersi c’è un’utile tabella riassuntiva (p. 94).

Dal livello verbale si torna alla frase, presa questa volta in considerazione per la sua struttura comunicativa e semantica e sono dunque affrontati gli argomenti relativi a tema e rema, soggetto semantico e predicato, frasi predicative e presentative, tipi di frasi copulative, ordini marcati degli elementi della frase, costruzioni marcate (diffuse soprattutto nel registro medio-basso, spesso ignorato dal modello tradizionale).

Volendo analizzare la frase complessa, l'autore si trova costretto a compiere una scelta limitata a pochi aspetti, quelli che "forse più di altri servono a evidenziare come il panorama moderno pervenga a un'adeguatezza descrittiva – e, parallelamente, esplicativa [...] – impensabili per il modello tradizionale" (p. 115): si parla dunque di proposizioni "nucleari" ed "extranucleari", proposizioni all'infinito (che pongono una serie di questioni di ordine sintattico che la linguistica contemporanea ha affrontato in modo diverso rispetto alla linguistica tradizionale, in particolare per ciò che riguarda la sintassi del Soggetto), complessi verbali (altro tema indagato molto dalla linguistica contemporanea rispetto a quella tradizionale) e frasi ridotte (in parte rintracciabili nei complementi predicativi della grammatica tradizionale).

Negli ultimi tre capitoli finali la morsa argomentativa si allenta un poco, e in modo più leggero l'autore affronta gli ultimi argomenti: deissi, morfologia, fonologia.

Spiace constatare che, a fronte di un livello di approfondimento notevole per altri argomenti, alla deissi (collocata in un punto di confine stimolante tra semantica e pragmatica) non si sia dato più spazio: non solo non compare alcun accenno alla *deixis am Phantasma* (o deissi fantasmatica), ma ciò che è riportato nelle due pagine dedicate all'argomento non aggiunge nulla a quanto già scritto nel 1988 da Maria-Elisabeth Conte.

Il volume si conclude con una serie di letture consigliate per ogni capitolo e un'ampia bibliografia. Manca un indice analitico; d'altra parte l'opera non si propone per una consultazione veloce ma, piuttosto,

come percorso tematico nella linguistica contemporanea.

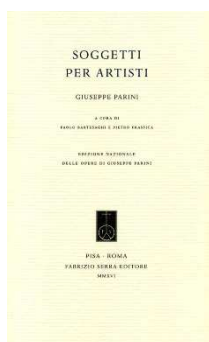
In conclusione, si può dire che il libro mantiene le promesse iniziali: presenta le correnti più importanti della linguistica nel Novecento; si sofferma sulle grammatiche dell'italiano prodotte dalla metà del Novecento che si richiamano ai principi teorici dello strutturalismo e della grammatica generativa (considerati punti di allontanamento dal paradigma descrittivo tradizionale); compie una rassegna delle innovazioni teoriche più significative introdotte dalla linguistica contemporanea nella descrizione dell'italiano, seguendo una prospettiva "sintatticista" (o "sintattocentrica") di ascendenza generativa.

Insomma, un bel viaggio panoramico e al tempo stesso assai dettagliato, contraddistinto da senso della misura, chiarezza espositiva, rigore scientifico, esemplificazione essenziale (ma esaustiva) e precisione terminologica; un discorrere capace di portare chi legge alla comprensione di particolari complessi senza mai perdere la visione d'insieme, senza mai perdersi tra definizioni potenzialmente disorientanti. Un libro agile nella struttura ma che richiede (o permette) al tempo stesso soste e riflessioni, per risistemare i pezzi, fare prove, convincersi dei passaggi e dei paesaggi descritti.

Andreose ci fornisce uno strumento di cui dovremmo far tesoro: una bussola sicura per ritrovarci nella complessità contemporanea, per non perderci in quella che potrebbe apparire un'aspra selva nomenclatoria, e che, invece, guardata da prospettive nuove, è la nostra città d'un tempo.

BIBLIOGRAFIA

- Andorno C., *Grammatica italiana*, Bruno Mondadori, Milano, 2003.
 Conte M.-E., *Condizioni di coerenza. Ricerche di linguistica testuale*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.
 Ferrari A., Zampese L., *Grammatica: parole, frasi, testi dell'italiano*, Carocci, Roma, 2016.
 Prandi M., De Santis C., *Le regole e le scelte*, UTET Università, Novara, 2011.
 Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, 3 voll., il Mulino, Bologna, 2001.
 Salvi G., Vanelli L., *Nuova grammatica italiana*, il Mulino, Bologna, 2004.
 Schwarze Ch., *Grammatica della lingua italiana*, Carocci, Roma, 2009.



Giuseppe PARINI, *Soggetti per artisti*
A cura di P. Bartesaghi e P. Frassica
Pisa-Roma, Fabrizio Serra, 2016, 264 pp.
ISBN: 978-88-6227-843-0

Viviana MORETTI

Un'acuta disamina del contesto storico-artistico e un serio rigore filologico rendono particolarmente rilevante la recente edizione, a cura di Bartesaghi e Frassica, dei *Soggetti per artisti*, composti a partire dal 1778 da Giuseppe Parini in qualità di consulente iconografico per l'arredo pittorico del nuovo Teatro alla Scala di Milano, appena costruito a seguito dell'incendio del Teatro Ducale.

A Parini, fino allora poeta ufficiale del Teatro e librettista, si richiese per la prima volta di fornire soggetti e temi da tradurre in pittura per il telone del sipario. A tale scopo, egli scelse di comporre una ricca allegoria, capace – in linea con il gusto allora in voga – di reinterpretare la mitologia classica in chiave arcadica, immaginando il proscenio come trionfante meta di Apollo che, su un carro sorretto da nubi e trainato da cavalli impetuosi, raggiunge le nove Muse in un bucolico paesaggio dominato da un classicheggiante tempio a *tholos*. Decisione esplicita, per un teatro, quella di un tale soggetto, volta a sottolineare il ruolo di sede delle Arti che la nuova Scala intendeva assumere e che poneva il classicismo come veicolo scelto non soltanto in ossequio alla chiara connessione con una cultura, quella degli antichi, che negli anni in esame era colta come egemone, ma anche perché mediatore di un'etica esemplare, ineguagliato modello a cui attingere.

Parini si colloca da questo momento come l'erede e il continuatore di una prassi, piuttosto comune da secoli, di redigere progetti e repertori di soggetti iconografici utili non soltanto a chi volesse rappresentare allegorie,

ma anche a chi avesse avuto poi la necessità di doverle comprendere, interpretare e decodificare. Gli esempi più celebri con i quali confrontarsi erano senza dubbio gli *Emblemata* di Andrea Alciati, dati alle stampe nel 1531, e l'*Iconologia* di Cesare Ripa, pubblicata per la prima volta nel 1593 e riedita, corredata di illustrazioni, più volte a partire dal 1603, la cui fortuna è testimoniata dalle numerose ristampe e traduzioni. Repertori fondamentali per secoli, che anche lo stesso Parini possedeva e dai quali, ancora in questi anni, non si poteva prescindere, senza dubbio in grado di condizionare le modalità di rappresentazione di molti temi e di governare l'iconografia per decenni, in un modo che talora incide ancora nel nostro immaginario odierno: si pensi alle raffigurazioni in essi descritte della Vittoria, alata, o della Giustizia, giovane donna con una bilancia a due piatti in mano.

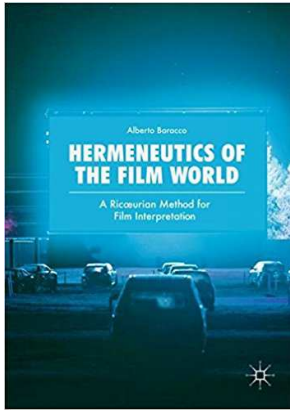
Nell'approfondire l'analisi sull'interpretazione del soggetto e sulla sua rappresentazione in pittura, Bartesaghi e Frassica pongono l'accento sul concetto di unità delle arti e sul legame tra committente, consulente iconografico e artista, oggetti di un dibattito che, nel XVIII secolo e non solo, aveva interessato il ruolo di arte e letteratura e quello del loro connubio nella progettazione iconografica. Opere successive di Parini, come le *Lezioni di Belle Lettere*, offrono altresì il destro per un affondo sul ruolo, già chiaro nei *Soggetti*, giocato dalla cultura pittorica e letteraria neoclassica nella produzione del poeta, fondamentale nella possibilità di esplorare e sperimentare un lessico artistico sul

quale era in atto una complessiva risemantizzazione. Nel corso della sua carriera, Parini indagò a lungo tale specificità lessicale per contribuire a fornire una terminologia più chiara e specifica, applicabile e facilmente comprensibile a tutte le arti, favorito in questo non soltanto dalla sua professione letteraria ma anche dal contatto con il *milieu* artistico milanese, che in quegli anni stava sposando con sempre maggiore convinzione suggestioni neoclassiche. Dall'ampio esame condotto nell'introduzione si evince, con inoppugnabile chiarezza, come la stesura dei *Soggetti* mise a disposizione di Parini un laboratorio privilegiato in cui sperimentare concretamente, grazie alle finalità pratiche cui erano destinati i suoi testi, gli esiti delle ricerche da lui condotte in ambito letterario, e come tale esperienza di consulente e progettista iconografico gli consentì di rimando, anche in virtù degli iterati contatti con i pittori suoi contemporanei e della necessità di approcciarsi con l'icastica immediatezza delle arti figurative, una scrittura pervasa da un gusto pittorico, in grado di fornire descrizioni estremamente evocative e immaginifiche, vibranti, attente al dato luministico e cromatico. Un percorso di ricerca *in fieri*, che, nella sua ultima produzione, varia insieme alle mutate esigenze di rappresentazione, differenti rispetto a quelle cui facevano riferimento i suoi primi scritti. Inizialmente, infatti, il frequente ricorso a immagini allegoriche tradiva una disinvoltata dimestichezza con gli *emblemata*, in quegli anni ancora alla base del sostrato culturale di artisti e letterati, nonostante il sospetto crescente – derivato soprattutto dalla diffidenza di Winkelmann – con cui erano visti dalla cultura del XVIII secolo, in seguito gradualmente abbandonati anche dallo stesso Parini per prediligere temi mitologici, di più esplicita influenza neoclassica.

Dalla lettura dei *Soggetti* si coglie una garbata attenzione, da parte di Parini, non soltanto alla descrizione delle scene, fondamentale ai fini della comprensione iconografica di ciò che doveva essere rappresentato, ma anche alla resa complessiva

dell'opera finita, con una sensibilità particolare alle cromie e agli equilibri compositivi delle figure. Emerge da subito la vivida chiarezza analitica e descrittiva del poeta, che, pur offrendo dettagliate indicazioni sui singoli elementi e sui significati delle allegorie da raffigurare, lascia un certo margine al pittore, giustamente considerato insostituibile interprete in grado di calibrare con una sapienza derivata dalla pratica alcune scelte compositive e di equilibrio complessivo. Tale condotta si pone in linea, in modo naturale e consequenziale, con quella che era la prassi esecutiva sin dal medioevo, quando gli artisti erano strettamente vincolati per ciò che riguarda il soggetto da rappresentare, liberi non nella scelta di ciò che doveva essere raffigurato, ma nel linguaggio impiegato per tradurre tale soggetto in immagini, guidati dalla committenza per il tramite di consulenti iconografici che essa stessa, spesso estremamente esigente, si premurava di indirizzare.

Il volume si rivela piuttosto attento all'importanza dei *Soggetti* per la storia dell'arte – soprattutto milanese – settecentesca e ai corrispondenti, pressoché imprescindibili, nessi fra questa e la letteratura, allargando ulteriormente il campo di indagine tramite mirati affondi su alcuni fra i principali scritti di Parini. Un'analisi poliedrica e articolata, cui senza dubbio contribuisce il corredo di un valido complemento iconografico che, nella meditata e significativa scelta di esempi, consente un immediato riscontro sulle opere realizzate a partire dai progetti da lui ideati e sull'aderenza dei pittori alle indicazioni fornite. Ne emerge un quadro completo ed estremamente rappresentativo dell'ambiente culturale settecentesco milanese, aperto a stimoli innovativi e capace di rivedere, con occhi nuovi, un classicismo trionfante e arcadico, reinterpretato con un gusto poetico che fu in grado di investire ogni aspetto della produzione artistica di quegli anni in Europa: dalla ceramica all'architettura, passando per la pittura e la poesia, la scultura e la rappresentazione teatrale.



Alberto BARACCO, *Hermeneutics of the Film World.*
A Ricœurian Method for Film Interpretation
Cham, Palgrave Macmillan, 2017, 321 pp.
ISBN 978-3-319-65400-3

Chiara SIMONIGH

Cinema e comprensione. Il metodo interpretativo come strategia plastica

In oltre un secolo da quando Henri Bergson rifletté fra i primi sul cinema, il nesso tra filosofia e film è divenuto tanto molteplice quanto indissolubile e forsanche ineludibile.¹

Dall'approdo all'estetica del cinema come disciplina incentrata sulla specificità espressiva del cinematografico alle cospicue speculazioni sull'influenza del dispositivo filmico nella storia del pensiero — ad esempio, sulle trasformazioni della concezione del tempo, dell'idea di realtà, ecc. —, si è assistito alla crescita di prospettive e correnti che, nella loro pluralità, come noto, hanno apportato un rilevante beneficio alla conoscenza tutta e che allo stesso tempo si sono configurate come sorta di unitaria e specifica tendenza. Una tendenza, questa, che, affermandosi paradossalmente talvolta come specialismo talaltra anche come iperspecialismo, si è negli ultimi anni proposta come preminente rispetto ad altri orientamenti soprattutto in quanto discorso ontologico *sul* cinema oppure *del* cinema, ossia discorso sotteso, nel primo caso, delle promesse nobilitanti della filosofia e, nel secondo, di quelle di “modernizzanti” o magari “post-modernizzanti” insite nello sviluppo tecnologico dei media.

¹ Cfr., tra gli altri, Wartenberg & Curran 2005; Smith & Waterberg 2006; Carrol & Choi 2006; Livingston & Plantinga 2006; Carel & Tuck 2011; Diodato & Somaini 2011.

Al di là di ogni discorso ontologico ed anche epistemologico, ed esulando inoltre tanto da un impiego strumentale del cinema come pretesto per la dimostrazione di teoremi filosofici quanto dalle indagini sul cinema come dispositivo-chiave della cultura visuale, lo studio di Alberto Baracco è teso a esplorare il campo della *film philosophy*, senza alcun intento di dimostrare direttamente né la specificità filosofica del medium cinematografico né le espressioni filosofiche dello “specifico filmico”, quanto piuttosto ripensando il paradigma noto come *film as philosophy*.

La riconsiderazione del paradigma *film as philosophy* viene proposta nei termini sia della teoria sia specialmente della prassi, innanzitutto come problema metodologico e dunque attraverso la ricerca di un metodo filosofico di interpretazione del film incentrato sulla nozione di “mondo del film” rielaborata a partire dalla teoria costruttivista di Goodman sul “fare mondo”.

L'indagine metodologica, che procede piana e cadenzata da acquisizioni progressive e chiare argomentazioni, si concentra sulla relazione fra spettatore e film, sulla fenomenologia dell'esperienza del film e, analizzando la nozione di presenza, la percezione mediata e il concetto di “ri-percezione”, giunge a definire la condizione empirica dello spettatore come relazione dialettica, o meglio dialogica, fra il mondo reale e il mondo del film. Una definizione, questa, che appare quanto mai utile in un'epoca, come quella attuale che predispone

all'osmosi fra i due mondi per via della dislocazione e della "rilocazione" continua dell'esperienza del film, dovuta alla portabilità e "leggerezza" dei dispositivi di visione sempre più orientati verso le *wearable technologies* (cfr. Casetti 2015; Montani 2014).

Tanto quanto il mondo reale, il "mondo del film" viene quindi via via delineato lungo la ricerca sviluppata nel volume come una dimensione nella quale il problema fenomenologico della percezione si dispone ad intrattenere un'interrelazione complessa con quello ermeneutico dell'interpretazione. Si tratta di una coniugazione sincretica fra la prospettiva fenomenologica inaugurata da Husserl e soprattutto da Merleau-Ponty anche in ambito cinematografico, e l'approccio ermeneutico sviluppato da Gadamer e specialmente da Ricœur.

Si ripropone così la nota questione dell'"unidualità" dell'universo del film che è insita nell'esperienza dello spettatore e che si riverbera al livello sia della percezione sia conseguentemente dell'interpretazione: lo spettatore unifica l'universo empirico consueto e la sua espressione/rappresentazione, reifica le immagini, dà corpo e vita reale ai personaggi e agli avvenimenti ai quali assiste, e li installa in uno spazio-tempo che contemporaneamente è e non è quello consueto. Lo spettatore quindi compie un'autentica unificazione analogica, simbolica e mitologica di due differenti mondi o universi.

Da ricordare, a tale riguardo, che secondo Merleau-Ponty, «È la gioia dell'arte il mostrare come qualcosa diventi significato, non per allusione a idee già formate e acquisite, ma grazie alla disposizione temporale o spaziale degli elementi. Un film significa [...] così come la cosa significa: l'uno e l'altra non parlano a una capacità d'intendimento separata, ma si rivolgono al nostro potere di decifrare tacitamente il mondo o gli uomini e di coesistere con loro» (Merleau-Ponty 1945; traduzione nostra). In consonanza a tale concezione fenomenologica, giunge in seguito nel

contesto ermeneutico la definizione elaborata da Gadamer del comprendere come atto per così dire consustanziale all'esperienza che prevede l'«essere immessi in un accadere» nel quale un determinato senso si fa valere (Gadamer 1960). Sempre nell'ambito dell'ermeneutica, si incontra poco più tardi l'idea di interpretazione formulata da Ricœur nei termini di una «proposizione del mondo» che l'opera dispiega, scopre e rivela in chi comprende (Ricœur 1969). È quest'idea, in ispecie, ad essere mutuata da Baracco nella ricerca di un metodo per l'interpretazione del film.

Lungo questa ricerca emerge dunque un metodo che si distingue dalle metodologie di analisi del film intese come una *praxis* tecnica propria di specialismi o iper-specialismi quali la semiotica, la post-semiotica, la critica stilistica, l'iconologica, la decostruzione, ecc., e perciò chiusa entro i confini dottrinari. Al contrario, la proposta dell'autore è quella appunto di un autentico metodo, che è da intendersi nel senso etimologico di "cammino", ossia un processo *in fieri*, non fissato e stabilito *a priori*, ma aperto a diversi livelli e a differenti prospettive dell'interpretazione e pertanto definibile come strategia la cui forza risiede precisamente nella propria qualità plastica. Non a caso, gli *exempla* d'interpretazione di tre film inseriti nella seconda parte del libro vogliono essere altrettante attuazioni del metodo e della sua "praticabilità" e non le dimostrazioni della verità di una teoria.

Diversamente da altri metodi d'interpretazione del film improntati all'ermeneutica che talvolta rischiano di limitare il proprio campo d'azione solo ad alcune delle questioni studiate da Ricœur — e in specie la narrazione, la metafora e il simbolo —, quello proposto da Baracco è uno strumento che si sforza di esprimere l'essenza della prospettiva aperta dal filosofo francese e che pertanto contempla tre fondamentali fasi interpretative — base, esplicitativa-comprendiva, comprendiva-critica — la cui inter-retro-azione chiama in causa l'identità del soggetto interpretante e il suo *essere*

compreso nel processo interpretativo, nonché il suo comprendersi attraverso tale processo.

In tal modo, il metodo proposto appare come l'espressione piena di una delle acquisizioni fondamentali dell'ermeneutica, ossia quella che considera il comprendere come modo di conoscenza non semplicemente soggettivo, ma peculiare della soggettività e tale da definirsi nei termini di Gadamer come un'«esperienza di verità». Oltre a ciò, la fase comprensiva-critica prevista dal metodo implica un'altra questione-chiave posta da Ricœur, ossia la possibilità di cogliere, attraverso una sorta di meta-punto-di-vista, la

soggettività del punto di vista dell'interprete stesso e quindi la sua fascinazione, i suoi pregiudizi, le sue credenze e le sue valutazioni.

È probabilmente questo meta-punto-di-vista a fondare la riflessività e di conseguenza la possibilità di una filosofia del cinema intesa non tanto come un "filosofare dei film", quanto piuttosto come modalità "estetico-epistemica" che sorge dalla dialogica fra differenti visioni e interpretazioni del mondo, nel tentativo di cogliere, appunto del mondo stesso, la mutevole complessità.

BIBLIOGRAFIA

- Carel, Havi & Tuck, Greg (a cura di) (2011), *News Takes in Film-Philosophy*, Palgrave macMillan, New York.
- Carrol, Noël & Choi, Jinhee (a cura di) (2006), *Philosophy of Film and Motion Pictures. An Anthology*, Blackwell, Malden.
- Casetti, Francesco (2015), *The Lumière Galaxy. Seven Key Words for The Cinema to Come*, New York, Columbia University Press.
- Diodato, Roberto & Somaini, Antonio (a cura di) (2011), *Estetica dei media e della comunicazione*, Il Mulino, Bologna.
- Gadamer, Hans Georg (1960), *Wahrheit und Methode*, Mohr, Tubingen, 2010.
- Livingston, Paisley & Plantinga, Carl (a cura di) (2006), *The Routledge Companion to Philosophy and Film*, Routledge, London-New York.
- Merleau-Ponty, Maurice (1945), *Le Cinéma et la Nouvelle Psychologie*, in *Sens et Non-sens*, Gallimard, 1996.
- Montani, Pietro (2014), *Tecnologie della sensibilità. Estetica e immaginazione interattiva*, Milano, Cortina.
- Ricœur, Paul (1969), *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique I*, Seuil, Paris, 2013.
- Smith, Murray & Waterberg, Thomas (a cura di) (2006), *Thinking through Cinema. Film as Philosophy*, Blackwell- Wiley, Malden.
- Wartenberg, Thomas & Curran, Angela (a cura di) (2005), *The Philosophy of Film. Introductory Text and Readings*, Blackwell-Wiley, Malden.

RiCOGNIZIONI
Rivista di lingue, letterature e culture moderne

<http://www.ojs.unito.it/index.php/ricognizioni/index>
ricognizioni.lingue@unito.it

© 2014
Dipartimento di Lingue e Letterature straniere e Culture Moderne
Università di Torino
<http://www.dipartimentolingue.unito.it/>